

HES-SO/Valais Wallis Domaine Santé & Travail social

## Analyse du vécu de 5 jeunes ayant effectué cette transition



[https://es.123rf.com/photo\\_48723383\\_transición-nube-de-palabras.html](https://es.123rf.com/photo_48723383_transición-nube-de-palabras.html)

CONSTANTIN Nadia

TS ES PT BAC 16

BOULÉ Christophe

Sierre, mars 2019

## Remerciement

Dans un premier temps, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce Travail de Bachelor.

Mes premiers remerciements sont adressés à Monsieur Boulé Christophe, qui m'a accompagnée et conseillée durant toute l'élaboration de ce travail. Je le remercie pour son investissement, sa disponibilité, sa confiance et son soutien.

Evidemment, je remercie particulièrement les cinq jeunes qui ont participé à mon enquête de terrain, que j'ai eu plaisir de rencontrer et qui m'ont partagé un bout de leur histoire de vie et de leurs expériences avec authenticité. Je remercie également chaleureusement l'enseignante spécialisée qui a accepté de répondre à mes nombreuses questions durant un entretien exploratoire.

Je remercie également ma famille et mes amis pour leur soutien et leurs encouragements. Un remerciement tout particulier à ma maman qui a pris le temps de corriger l'orthographe de ce travail ainsi qu'aux autres de mes proches qui du début à la fin n'ont pas cessé de m'encourager.

## Remarques aux lecteurs

*« Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure. »*

*« Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur·e·s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. »*

*« Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche. »*

*Je certifie également que le nombre de signes de ce document (corps de texte, sans les espaces) correspond aux normes en vigueur ».*

Constantin Nadia

## Résumé

Le thème de ce travail de bachelor est celui de la transition entre l'école primaire et le cycle d'orientation des élèves issus de l'enseignement spécialisé. Le but principal de ce travail est donc de comprendre de quelle manière ces élèves parviennent ou ne parviennent pas à s'adapter à leur nouvel environnement scolaire. Ce travail permettra également de voir si ces élèves s'intègrent ou ne s'intègrent pas au sein de leur nouvelle école. Du point de vue théorique, cette transition est décrite comme une rupture qui oblige les élèves à vivre une transition, un changement nécessaire pour reconstruire un nouvel équilibre.

Au cours de leur scolarité primaire au sein d'une école spécialisée, les élèves ont construit un certain nombre de relations avec leurs pairs, avec leur environnement mais également avec eux-mêmes. L'idée de ce travail est donc de découvrir quelles relations se maintiennent et lesquelles changent. Ce travail va donc aussi questionner le processus de transition en essayant de comprendre tous les enjeux qu'il y a autour (estime de soi, assiduité scolaire, intégration, ...). Ce travail va également se questionner quant au rôle des éducateurs·trices sociaux·les dans la préparation et dans la réalisation du transfert.

Cette recherche se base sur l'étude de cas de cinq élèves issus de l'enseignement spécialisé, appartenant à quatre cycles d'orientation du canton du Valais. Ces cinq élèves sont tous de 1<sup>ère</sup> année et sont scolarisés dans une classe d'observation (mesure ordinaire d'enseignement spécialisé).

## Mots-clés

Voici les mots-clés de ce travail de bachelor :

- Transition
- Rupture
- Intégration
- Estime de soi
- Rapport au savoir
- Motivation et désintérêt scolaire

# Table des matières

<b>1</b>	<b>Préparation à la recherche .....</b>	<b>8</b>
1.1	Motivations .....	8
1.2	Liens avec le travail social .....	8
1.3	La question de recherche et objectifs .....	9
1.3.1	Question de recherche.....	9
1.3.2	Objectifs théoriques .....	10
1.3.3	Objectifs terrains .....	10
1.3.4	Objectifs personnels .....	11
<b>2</b>	<b>Cadre théorique.....</b>	<b>12</b>
2.1	Définitions.....	12
2.1.1	École ordinaire .....	12
2.1.2	L'enseignement spécialisé .....	12
2.1.3	L'office de l'enseignement spécialisé (OES) .....	13
2.1.4	Les périodes de transitions .....	13
2.2	Bases légales .....	14
2.2.1	La scolarisation des enfants avec un handicap.....	14
2.2.2	Loi sur l'enseignement spécialisé en Valais (LES).....	14
2.2.3	Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées.....	15
2.2.4	Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS) 2007 .....	16
2.2.5	Les procédures d'évaluation standardisées (PES) .....	16
2.3	Procédure et retour en classe ordinaire.....	17
2.3.1	Procédure d'octroi de mesures de pédagogie spécialisée .....	17
2.3.2	Différence entre une mesure renforcée et une mesure ordinaire d'enseignement spécialisé .....	20
2.3.3	Les classes d'observation au Cycle d'Orientation (CO).....	21
2.3.4	Projet pédagogique individualisé (PPI) ou projet d'accompagnement individualisé (PAI) .....	22
2.3.5	Organisation d'un retour en classe ordinaire.....	22
2.4	Contexte scolaire.....	23
2.4.1	Intégration et intégration scolaire .....	23
2.4.2	L'estime de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ..	25
2.4.3	L'influence sociale et l'univers social des adolescents.....	27
<b>3</b>	<b>Préparation partie pratique.....</b>	<b>30</b>

3.1	Hypothèses de recherche.....	30
3.1.1	Hypothèse 1.....	30
3.1.2	Hypothèse 2.....	30
3.1.3	Hypothèse 3.....	31
3.1.4	Hypothèse 4.....	32
3.2	Démarche méthodologique .....	32
3.3	Récolte et retranscription des entretiens .....	34
3.3.1	Déroulement des entretiens.....	34
3.3.2	Présentation des tableaux d'analyse .....	34
3.3.3	Etude de cas de Jonas .....	35
3.3.4	Etude de cas de Nathalie .....	37
3.3.5	Etude de cas de Romain.....	39
3.3.6	Etude de cas d'Audrey.....	41
3.3.7	Etude de cas d'Éric.....	43
<b>4</b>	<b>Analyse des résultats.....</b>	<b>45</b>
4.1	L'espace de parole accordée aux élèves .....	45
4.2	L'intégration au sein de leur nouvelle école.....	46
4.3	L'estime de soi des élèves .....	47
4.4	L'assiduité scolaire des élèves .....	47
4.5	Le rôle des éducateurs dans la transition .....	48
<b>5</b>	<b>Bilan de la recherche .....</b>	<b>50</b>
5.1	Atteintes des objectifs.....	50
5.2	Réponse à la question de recherche .....	51
5.3	Limites de la recherche .....	51
5.4	Propositions aux professionnels et aux élèves.....	52
5.5	Auto-évaluation du travail .....	54
5.6	Positionnement personnel et professionnel.....	55
<b>6</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>55</b>
6.1	Ouverture de la recherche .....	55
<b>7</b>	<b>Références .....</b>	<b>57</b>
7.1	Bibliographie.....	57
7.2	Articles.....	57
7.3	Sitographie .....	58
<b>8</b>	<b>Annexe .....</b>	<b>59</b>

## Tables des illustrations

Tableau n°1 : Situation de Jonas durant sa transition .....	35
Tableau n°2 : Situation de Nathalie durant sa transition .....	37
Tableau n°3 : Situation de Romain durant sa transition.....	39
Tableau n°4 : Situation d'Audrey durant sa transition.....	41
Tableau n°5 : Situation d'Éric durant sa transition .....	43

# 1 Préparation à la recherche

## 1.1 Motivations

Au cours de mon parcours professionnel, j'ai déjà eu l'occasion de travailler au sein du contexte de l'enseignement spécialisé. C'est ainsi que la thématique de la transition d'une école spécialisée vers une école ordinaire m'a interpellée et questionnée. En effet, durant cette expérience professionnelle, j'ai eu l'occasion de suivre et d'accompagner plusieurs jeunes adolescents dans ce processus. J'ai pu remarquer que certaines de ces transitions se déroulaient convenablement mais que d'autres ne fonctionnaient tout simplement pas. Au début, c'est vrai que j'étais plutôt contre le concept de les réintégrer dans des classes ordinaires car je me focalisais trop sur mon point de vue et mes à priori et sur le point de vue des professionnels qui m'entouraient. Cependant, grâce à de nombreuses discussions avec ces jeunes directement concernés ainsi que de mes observations, je me suis rendue compte que chaque élève était différent et que son propre parcours de vie influençait toute sa personnalité et ses compétences. Par conséquent, j'ai pu prendre conscience de l'importance des facteurs personnels entrant en jeu dans la réussite ou non de cette transition. C'est grâce à ce constat que je me suis orientée vers l'envie de retracer le vécu de ces jeunes afin d'analyser de leur point de vue ce changement de contexte scolaire.

De plus, je suis d'autant plus motivée car cette population m'intéresse beaucoup. En effet, durant ma formation, le monde de l'enfance et de l'adolescence sont deux thématiques qui m'ont toujours attirée et fascinée. J'aimerais même travailler en tant qu'éducatrice sociale au sein d'une institution accueillant des enfants ou des adolescents. Le contexte scolaire m'intéresse également beaucoup car je pense que dans ces deux périodes de vie, la scolarité et tous les enjeux (intégration, appartenance à des groupes de pairs, socialisation, ...) qui sont autour sont vraiment fondamentaux dans leur développement. Si en tant que future éducatrice, je ne prendrais pas en compte tous les aspects scolaires lors de mes interventions, je pense devenir, selon moi et mes valeurs, une professionnelle incomplète.

## 1.2 Liens avec le travail social

Lors de ce travail de bachelor, je serai amenée à travailler autour de thématiques touchant de près ou de loin l'éducation sociale et plus globalement le travail social. Ces thématiques sont : l'adolescence et le développement de l'enfant, l'estime de soi, le concept de transition, l'intégration scolaire et sociale et enfin l'influence sociale d'un groupe. Bien évidemment, je serai également amenée à aborder l'enseignement spécialisé et le contexte scolaire. Même si la profession d'enseignant·e spécialisé·e est en soi très différente de celle d'éducateur·trice social·e, je peux tout de même les relier entre elles. En effet, selon le référentiel de compétences du/de la travailleur·euse



social-e, la compétence n°5 traite de la collaboration. Je peux donc relier ces deux métiers par la nécessité d'une collaboration active pour le bon déroulement d'un encadrement d'un enfant ou d'un adolescent. C'est ainsi qu'une grande partie des éducateurs-trices travaillant avec des enfants sont amenés-es à collaborer de manière pluridisciplinaire. Les éducateurs-trices doivent donc travailler avec les enseignants-es (souvent spécialisés-es) afin d'établir un projet commun pour chaque élève. Leurs visions et leurs regards sont donc complémentaires et le but ultime serait que les enseignants-es et les éducateurs-trices aillent tous les deux dans la même direction.

Pour continuer, mes recherches et mes découvertes après la réalisation de ce travail, permettra d'analyser la situation actuelle des transitions d'une école spécialisée vers une école ordinaire. Ces découvertes pourront être utiles aux différents travailleurs-euses sociaux afin d'améliorer ou de renforcer le système déjà mis en place par les institutions sociales. Et pour conclure, grâce à ces différents aspects, je peux donc affirmer que ce travail de bachelor sera en lien avec les professions du travail social et qu'il permettra aussi de mener une réflexion autour de la question actuelle concernant la nécessité ou non d'introduire des travailleurs sociaux dans toutes les écoles publiques.

## 1.3 La question de recherche et objectifs

### 1.3.1 Question de recherche

Ma question de recherche qui sera transversale durant la réalisation de mon travail de bachelor est :

*« Comment les enfants et préadolescents ayant des difficultés d'apprentissage vivent-ils la transition de l'enseignement spécialisé de niveau primaire vers l'enseignement ordinaire de niveau secondaire ? »*

Suite à l'exposition de mes motivations, cette question m'est venue spontanément. En effet, comme l'une de mes principales envies est de donner la parole à ces enfants, questionner leur vécu me semble la manière la plus appropriée et la plus pertinente d'aborder ce sujet complexe.

De plus, au niveau théorique, le concept de transition ainsi que ces nombreuses répercussions sur la vie de la personne concernée sont des concepts largement discuté actuellement dans le milieu social. En effet, si la définition du concept est clairement définie et acceptée par les professionnels, la question de l'accompagnement d'une personne vivant une transition est encore une question ouverte. Selon Zitouin (2002), il existe souvent une divergence entre les besoins envisagés des professionnels et les réels besoins des personnes traversant une période de transition. Dans son article, Zitouin nous donne comme exemple de jeunes parents désirant avoir un enfant. Si les futurs parents désirent obtenir de l'aide

professionnelle, les professionnels sembleraient s'axer plus sur les questions autour de l'accouchement ou encore des astuces pour devenir de bons parents alors que les parents manifestent souvent un besoin plus prononcé à obtenir des réponses à des questions plus profondes, plus diffuses ou plus émotionnelles, liées aux changements inconscients qu'ils vivent et aux modifications humaines qu'ils traversent de manière parfois inattendue. C'est pourquoi axer principalement ma recherche sur le vécu et les besoins des enfants directement sera un excellent moyen de dépasser les préjugés et de percevoir les réels besoins de ces élèves traversant une transition.

### **1.3.2 Objectifs théoriques**

Mes objectifs théoriques de ce travail de bachelor sont :

- Définir les concepts d'école ordinaire, d'enseignement spécialisé et de transition
- Identifier les bases légales entourant ces concepts en Suisse et en Valais
- Identifier et définir les différents outils mis à disposition des professionnels pour engager le processus de transition
- Définir les concepts d'intégration et d'intégration scolaire, d'estime de soi, d'influence sociale

### **1.3.3 Objectifs terrains**

Mes objectifs de terrain de ce travail de bachelor sont :

- Recueillir et saisir le vécu des adolescents ayant effectués cette transition
- Identifier les besoins et les éventuelles attentes exprimés par les adolescents durant cette période de transition
- Saisir le point de vue des enseignants sur la transition de jeunes d'enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire
- Identifier les éventuels rôles que jouent les travailleurs sociaux dans cette période de transition

#### **1.3.4 Objectifs personnels**

Mes objectifs personnels durant ce travail de bachelor sont :

- Pouvoir maîtriser les entretiens semi-directifs
- Développer mes connaissances dans les domaines de l'enseignement spécialisé
- Développer mes connaissances concernant les concepts de transition, d'influence sociale et d'estime de soi des adolescents éprouvant des difficultés d'apprentissage

## 2 Cadre théorique

### 2.1 Définitions

#### 2.1.1 École ordinaire

L'école est selon le dictionnaire Larousse (2018), une institution chargée de donner un enseignement collectif général aux enfants, adolescents ou aux jeunes adultes en âge scolaire (dès 4 ans). Cependant, de nombreuses autres définitions de ce terme existent. J'ai choisi de retenir deux autres définitions qui me paraissaient pertinentes et complètes que je vais vous présenter juste au-dessous :

Tout d'abord, le sociologue français Durkheim (2012) affirme que :

« L'école a pour finalité de produire des individus socialisés, à travers une éducation morale visant à former des acteurs adaptés à des conditions sociales données, et des individus autonomes, des citoyens capables de s'élever vers la culture de la grande société. »

Et ensuite, Bernadette WHAL, définit l'école dans son article intitulé « l'intégration scolaire, une chance pour tous les enfants » comme suit :

« L'école est un lieu où l'on apprend à se connaître, à partager, à vivre ensemble avec un apport intellectuel et biologique différent, où l'on découvre la collectivité, la discipline, les règles de la vie sociale, où l'on éprouve les données de l'éducation familiale, où l'on peut savoir si l'on est à peu près comme les autres, ou très différent. » (p.8–9)

#### 2.1.2 L'enseignement spécialisé

Selon l'article 1 de la loi valaisanne sur l'enseignement spécialisé (LES 2016), l'enseignement spécialisé se définit comme une prestation de pédagogie spécialisée à l'intention des enfants ou des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers. Le but est de répondre adéquatement aux besoins de ces élèves en visant une finalité d'insertion sociale. En effet, l'article 2 précise que l'enseignement spécialisé doit impérativement favoriser l'intégration scolaire et professionnelle de ces jeunes.

Selon Tremblay (2012), l'enseignement spécialisé serait la réponse à l'incapacité de l'enseignement ordinaire de prendre en charge des enfants, ayants des besoins particuliers, et de permettre leur réussite. Il précise également que de son point de vue, l'enseignement spécialisé a une fonction d'allègement des conditions de l'école

ordinaire. Tremblay avance également que les troubles ou déficiences ainsi que l'échec scolaire sont les deux facteurs principaux déclenchant le processus du passage de l'école ordinaire à l'enseignement spécialisé.

### **2.1.3 L'office de l'enseignement spécialisé (OES)**

Selon l'ordonnance concernant la loi sur l'enseignement spécialisé (2017), l'OES est un organisme qui est chargé de coordonner, de décider et de contrôler la prise en charge des enfants et jeunes en difficultés scolaires. Chaque canton possède son propre office d'enseignement spécialisé.

L'office de l'enseignement spécialisé du Valais a pour mission de veiller aux élèves ayant des besoins particuliers qui, malgré leur effort, n'arrivent pas à suivre une classe ordinaire. Ses objectifs principaux sont :

- Répondre le plus adéquatement possible aux besoins particuliers de ces enfants
- Favoriser l'inclusion scolaire et professionnelle
- Maintenir, chaque fois que cela est possible, l'élève dans son contexte naturel
- Penser à l'équité et à l'égalité des chances pour tous !

### **2.1.4 Les périodes de transitions**

Selon le Larousse (2018), une transition est un état, un degré intermédiaire ou un passage progressif entre deux situations. Ce passage est graduel et généralement implique un changement de statut.

Cependant, en psychologie sociale, selon le rapport du Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (2001), la notion de transition est définie comme suit :

« La notion de transition inclut deux idées : d'un côté la personne doit vivre une forme de « rupture » avec sa vie antérieure ; de l'autre que la personne soit nécessairement en changement pour s'adapter à de nouvelles conditions. En revanche, cette notion laisse ouverte la question de savoir si la personne « arrachée » d'une forme de routine, d'un espace social, d'une manière de se définir, se développe nécessairement. Parmi les bouleversements de routines possibles, il y a les changements personnels (modifications physiques), les déplacements dans l'espace social (ex : changement de travail, d'école ou de domicile) ou encore les modifications importantes d'un cadre social donné (ex : changement de statut au sein d'une société.) »

Ce rapport explique également qu'un individu possède deux manières de réagir face à une transition. Soit l'individu voit en cette transition l'occasion de se développer, d'étendre ses compétences, de faire l'expérience de nouveaux rôles identitaires et de nouer de nouvelles relations interpersonnelles ; soit l'individu vit cette transition comme un bouleversement fondamental qui va le fragiliser et l'empêcher de continuer d'avancer.

## **2.2 Bases légales**

### **2.2.1 La scolarisation des enfants avec un handicap**

Dans un premier temps, Calin nous explique dans son article intitulé « Au plus près des besoins de l'enfant : la scolarisation des enfants handicapés » que la scolarisation des enfants en situation de handicap a longtemps été l'affaire de quelques précurseurs marginaux uniquement. En effet, pendant longtemps ces enfants étaient considérés comme inéducables et ne bénéficiaient donc d'aucune mesure les aidant dans leur scolarisation. Ce sont d'abord les personnes en situation de handicap physique et sensoriel (ex : aveugles, sourds, moteurs, ...) qui ont attisé les questions et qui ont bénéficié en premier de différents moyens d'accès à la scolarisation au même titre que les autres enfants. C'est seulement vers le début du 20<sup>ème</sup> siècle que la société a commencé à s'intéresser aux personnes déficientes mentales, considérées juste que là comme incapables d'apprendre quoi que ce soit, et à leurs possibilités d'éducation. Grâce à ce changement de mentalité, plusieurs lois émergent en Suisse ainsi qu'en Valais qui règlementent la scolarisation des enfants handicapés.

Tous d'abord, en 1962, apparaît en Valais, la loi sur l'instruction publique. Cette loi va organiser et structurer l'enseignement. Cette dernière parle que très peu des personnes en situation de handicap mais mentionne tout de même, dans l'article 89b, l'existence de maîtres de l'enseignement spécialisé. C'est petit à petit que des mesures spécifiques se sont mises en place en faveur des personnes en situation de handicap, en commençant avec l'élaboration de la loi sur l'enseignement spécialisé du 25 juin 1986 en Valais et en débouchant sur la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) en 2002.

### **2.2.2 Loi sur l'enseignement spécialisé en Valais (LES)**

Cette loi cantonale valaisanne définit et répertorie toutes les mesures permettant l'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques dans le système scolaire. Cette loi permet également de déterminer quels lieux seront le plus approprié à un enfant présentant un handicap quelconque tout en laissant la décision finale à la portée des parents. Voici quelques articles tirés de la LES qui me semblent important de connaître :

### *Article 1 : définitions et champs d'application*

L'enseignement spécialisé se définit comme une prestation de pédagogie spécialisée à l'intention des enfants ou des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers. Il fait partie intégrante du mandat public de formation.

### *Article 2 : les principes*

La présente loi prévoit le cadre des mesures d'aide et d'enseignement spécialisé favorisant l'intégration scolaire et professionnelle des enfants et des jeunes présentant des besoins éducatifs particuliers.

### *Article 3 : les autorités compétentes*

(...) L'Office de l'enseignement spécialisé coordonne et approuve les actions à entreprendre pour le développement des enfants et des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers de la naissance à 20 ans et les activités des différents organes appelés à intervenir dans le domaine de l'enseignement spécialisé (...).

### *Article 10 : décisions*

La décision de mise en place des mesures d'aide et d'enseignement spécialisé ordinaire incombe à la Direction d'école (...). Chacune des décisions quant à la mise en place de mesures d'aide ou d'enseignement spécialisé à l'intention d'un élève requiert préalablement l'accord de l'autorité parentale. L'ensemble des mesures fait l'objet d'une réévaluation régulière.

## **2.2.3 Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées**

C'est en 2002 que la LHand voit le jour en Suisse. La LHand a pour but de prévenir, réduire et éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées dans la vie de tous les jours. Elle tend à créer des conditions propres à faciliter aux personnes handicapées la participation à la vie en société. La LHand intervient dans de nombreux domaines notamment dans celui de l'enseignement de base et de la formation. L'article concernant l'enseignement correspond à l'article 20. Cet article correspond à des dispositions spéciales relatives aux différents cantons.

### *Extrait de l'Article 20 LHand :*

« Les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques. Ils encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des

formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé. (...) »

#### **2.2.4 Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS) 2007**

L'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée repose sur un concordat stipulant que les 16 cantons faisant partie de cet accord travaillent ensemble dans le but de respecter les obligations découlant de la Constitution fédérale de la Confédération suisse, de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire et de la LHand. Les 3 principes de bases de l'AICPS sont :

- Le principe de gratuité dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Une participation financière peut être exigée uniquement pour la prise en charge éducative et les repas.
- Les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci bien évidemment dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné en tenant compte de l'environnement
- Les titulaires de l'autorité parentale du jeune sont associés à la procédure de décision concernant les mesures pédagogiques adoptées.

Le Valais est le premier canton suisse à avoir adhéré à l'AICPS. Cet accord a été officiellement introduit en Valais dès août 2015. A maints égards, la pédagogie spécialisée du Valais peut être qualifiée de novatrice. En effet, la scolarisation dite inclusive d'enfants en situation de handicap est notamment une réalité vécue dans une large majorité d'établissements cantonaux. Le présent concept cantonal vise à une meilleure harmonisation, à un renforcement des pratiques, à une plus grande coordination des mesures entre elles et surtout à faire face aux défis, sans cesse renouvelés, de réponses aux besoins évolutifs que rencontrent les élèves et les jeunes valaisans dans leur développement et leur formation.

#### **2.2.5 Les procédures d'évaluation standardisées (PES)**

Les procédures d'évaluation standardisées, outil obligatoire fourni par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), sont des tests permettant de déterminer les besoins éducatifs particuliers d'un enfant dans une situation donnée. C'est un instrument qui découle de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée et il a été élaboré entre 2006 et 2009 par Judith Hollenweger, Peter Lienhard et Patrick Bonvin. La PES a été



approuvée en 2010 et des améliorations ont été apportées en 2014. Ces évaluations permettent de déterminer si des mesures renforcées d'enseignement spécialisé sont nécessaires ou non. Ces procédures peuvent être utilisées pour des enfants et adolescents de 0 à 20 ans.

Cette procédure doit permettre de recenser systématiquement les informations pertinentes pour la détermination des besoins individuels et elle doit être pluridimensionnelle. Les titulaires de l'autorité parentale ainsi que les professionnels actifs dans le contexte de prise en charge au moment de la procédure (ex : enseignant, logopédiste, ...) sont systématiquement intégrés à la procédure. Le rapport de l'évaluation se compose toujours des éléments suivants :

1. Les données générales (données personnelles, énoncé de la problématique, ...)
2. L'évaluation de base (contexte de prise en charge et familiale, diagnostic, ...)
3. L'évaluation des besoins (estimations des objectifs de développement et de formation, propositions concernant le lieu principal de prise en charge et mesures, ...)
4. Décision concernant la mise en place de mesures ou non

La rédaction du rapport suit donc une structure unifiée, mais le niveau de détail peut tout de même varier d'un enfant à l'autre.

## **2.3 Procédure et retour en classe ordinaire**

### **2.3.1 Procédure d'octroi de mesures de pédagogie spécialisée**

Le concept cantonal pour la pédagogie spécialisée en Valais définit et explique en 2014 le cadre général des procédures d'analyse et d'octroi des mesures de pédagogie spécialisée. C'est le point 6 de ce concept qui présente ce cadre. Voici les sous-points les plus pertinents à connaître :

### **6.3 Dépôt des demandes pour les mesures de pédagogie spécialisée**

Lorsqu'un besoin éducatif particulier peut appeler la mise en place de mesures de pédagogie spécialisée, l'autorité parentale ou les professionnels concernés, avec l'autorisation de cette dernière, adressent leur demande aux instances suivantes :

- Enfant en âge préscolaire : au service cantonal de la Jeunesse

- Enfant/jeune en âge scolaire et post scolaire : à la direction d'école du lieu de scolarisation ou de formation de l'enfant / du jeune ou à défaut à l'Office de l'enseignement spécialisé

## **6.7. Analyse et octroi des mesures d'enseignement spécialisé**

### **6.7.1 Octroi des mesures d'aide et d'enseignement spécialisé ordinaire**

Dans le cadre de la dotation annuelle décidée par le Département, les demandes de mesures d'aide ou d'enseignement spécialisé ordinaire sont traitées sous la responsabilité de la direction, suivant les directives et cadres pédagogiques cantonaux et, le cas échéant, en concertation avec les autres directions locales.

### **6.7.2 Octroi des mesures renforcées d'enseignement spécialisé**

Lorsque les mesures octroyées avant l'entrée en scolarité ou dans le cadre de l'école ordinaire s'avèrent insuffisantes, des mesures renforcées d'enseignement spécialisé peuvent être attribuées, après analyse conforme à la procédure d'évaluation standardisée (PES). Les mesures renforcées d'enseignement spécialisé font l'objet d'une analyse individualisée, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire. Lorsque le besoin est avéré, des solutions séparatives, en classe ou école spécialisée peuvent être mises en place, incluant la prise en charge à caractère résidentiel. Les solutions mixtes (séparation / intégration) doivent faire l'objet d'une attention particulière, au respect de la cohérence du projet pédagogique de l'élève.

## **6.8.2.2 Traitement des demandes**

### **b. Au moment de l'inscription pour l'entrée à l'école :**

- Les détenteurs de l'autorité parentale inscrivent leur enfant à l'école et avisent l'autorité scolaire locale (direction d'école), sur le formulaire usuel, des besoins particuliers de leur enfant et des mesures mises en place dans le cadre préscolaire.
- La direction signale à l'Office de l'enseignement spécialisé la nécessité de conduire une analyse circonstanciée
- L'Office de l'enseignement spécialisé réunit les instances officielles régionales (OES - CDTEA - OEI) en vue d'effectuer une analyse liminaire et de désigner, au besoin, le coordonnateur responsable de la conduite de la procédure d'évaluation standardisée

### c. En cours de scolarité :

Pour les mesures d'enseignement spécialisé :

- Lorsqu'un enfant ou un jeune est susceptible de bénéficier de mesures renforcées d'enseignement spécialisé, l'enseignant, avec l'accord de l'autorité parentale, signale la situation particulière de l'enfant à la direction d'école.
- Après analyse, la direction dépose une demande d'évaluation auprès de l'Office de l'enseignement spécialisé.
- Après analyse pluridisciplinaire (PES) conduite par le conseiller pédagogique, en principe, le directeur et le coordonnateur de l'évaluation proposent aux titulaires de l'autorité parentale les mesures projetées. Ceux-ci donnent, en dernier ressort, leur accord sur la mise en place des mesures scolaires et éducatives à l'intention de leur enfant.

### **6.8.3 Commission de conciliation**

À tous les stades du processus, en cas de nécessité, une commission de conciliation, désignée par le Chef du Département, peut être activée par le coordonnateur PES ou les détenteurs de l'autorité parentale pour effectuer une analyse complémentaire.

### **6.8.4 Décision d'octroi de mesures renforcées**

Les décisions en matière de mesures renforcées de pédagogie spécialisée sont délivrées par les instances suivantes :

- a) Service cantonal de la jeunesse : - éducation précoce spécialisée ; - logopédie ; - psychomotricité.
- b) Service de l'enseignement par l'Office de l'enseignement spécialisé : - mesures renforcées d'enseignement spécialisé en école publique ; - mesures renforcées en école spécialisée, y compris la prise en charge en structure de jour ou à caractère résidentiel ; - transport du lieu de domicile au lieu de scolarisation, pour les enfants dont l'état de santé ne permet pas l'utilisation de transport public.

### **6.8.5 Prolongation des mesures renforcées**

Les mesures renforcées de pédagogie spécialisée font l'objet d'une réévaluation dans le cadre d'une procédure simplifiée, au minimum tous les deux ans.

### **2.3.2 Différence entre une mesure renforcée et une mesure ordinaire d'enseignement spécialisé**

A nouveau, selon le concept cantonal de pédagogie spécialisée du Valais, il existe deux types de mesures distinctes possibles lorsqu'un enfant présente des difficultés dans le milieu scolaire. Ces deux types de mesures sont les mesures d'aide et d'enseignement spécialisé ordinaire dans les écoles publiques et les mesures renforcées d'enseignement spécialisé.

Les différents types des mesures d'aide et d'enseignement spécialisé ordinaire sont mises en place, en complément de l'action des parents et des enseignants généralistes. La gestion et l'organisation de ces mesures sont gérées par un référent nommé par chaque direction d'un établissement scolaire. Pour aider les enfants en difficultés scolaires, le Département octroie à chaque établissement de la scolarité obligatoire des ressources d'aide. Ces ressources d'aide sont :

a) Les mesures d'aide données par les enseignants généralistes

- Les études dirigées
- Les soutiens hors classes des enseignants généraliste
- Le soutien pour les élèves allophones
- Le soutien pour des situations spécifiques sur la base et un préavis de l'inspecteur et du conseiller pédagogique OES

b) Les mesures d'aide données par des enseignants au bénéfice d'une formation spécifique pour les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et reconnus

- Les appuis pédagogiques intégrés (cours d'appui)
- Les classes d'observation au Cycle d'Orientation
- Les classes de préapprentissage

c) Les autres mesures

- La gestion des troubles du comportement avec des classes relais
- La gestion de la haute potentialité intellectuelle
- L'enseignement en milieu hospitalier ou à domicile pour les enfants malades

Les différents types des mesures renforcées d'enseignement spécialisé sont prévus à l'intention des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers importants. Afin de pouvoir bénéficier d'une mesure renforcée, l'élève et sa situation doivent répondre aux 4 critères suivants :

1. Un besoin d'un suivi sur une longue durée

2. Un besoin d'une intensité soutenue en termes d'accompagnement (minimum 6 heures par semaine)
3. Une nécessité d'avoir une intervention importante d'un enseignant-e spécialisé-e
4. La situation de handicap doit avoir des conséquences sur la vie quotidienne sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'élève

Si un enfant ne correspond pas à ces 4 critères réunis, il ne pourra donc pas bénéficier de mesures renforcées mais uniquement de mesures ordinaires. L'organisation de ces mesures renforcées est confiée par l'Etat dans le cadre de mandat de prestations aux instances suivantes :

a) Les centres pédagogiques spécialisés (CPS) sont gérés par les communes et offrent :

- Des appuis pédagogiques renforcées favorisant l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires
- Des classes d'adaptation régionales regroupant des élèves en situation de handicap dans des classes ordinaires du lieu de domicile des enfants
- Des classes de transition dès la fin de scolarité obligatoire
- Des structures particulières pour troubles et handicaps spécifiques
- Des aides à la vie scolaire et des moyens auxiliaires pour l'accompagnement et la facilitation des gestes de la vie quotidienne durant la journée scolaire

b) Les écoles spécialisées comme par exemple l'institut Sainte-Agnès à Sion ou encore l'institut Kinderdorf à Loèche qui offrent :

- De l'enseignement spécialisé en classe spécialisée
- Une prise en charge éducative de jour
- Un internat la semaine
- Des mesures pédago-thérapeutique, de conseil et de soutien psychologique
- Des transports du lieu de domicile à l'école spécialisée
- Des mesures médicales selon le handicap
- De l'aide à la vie scolaire

### **2.3.3 Les classes d'observation au Cycle d'Orientation (CO)**

Selon l'article 18 de la loi valaisanne sur les cycles d'orientation, en vue d'assurer un passage plus harmonieux entre la 6<sup>ème</sup> primaire et le CO, des entretiens d'appréciation individuels entre le maître de 6<sup>ème</sup> primaire, l'élève et les parents peuvent être organisés sur demande. L'appui d'un intervenant spécialisé peut-être demandé à ce moment-là si le besoin s'en fait ressentir. L'article 45 précise également qu'un enfant présentant un retard de développement ou d'autres formes graves de déficit ainsi que

les élèves présentant de grandes difficultés scolaires durant au minimum les 2 dernières années primaires doivent intégrer une classe d'observation.

Les classes d'observation au CO sont des classes accueillant un groupe restreint d'élèves ayant des besoins particuliers en matière d'enseignement. Ces élèves bénéficieront d'aide plus poussée durant leur scolarisation au CO et bénéficieront également de quelques adaptations supplémentaires comme par exemple une réduction des travaux à réaliser à domicile, un ajustement des horaires lié à leur plus faible capacité de concentration ou encore un soutien psychologique et social plus avancé.

De plus, lors d'un entretien exploratoire réalisé avec une enseignante spécialisée d'une classe d'observation, j'ai pu comprendre que la principale différence entre une classe d'observation et une autre classe dite ordinaire est tout simplement la liberté que dispose l'enseignante a modulé le programme d'année en année en fonction des élèves et de leurs difficultés. Cependant, elle précise également que de garder un fil rouge plus ou moins similaire que les autres classes parallèles est un excellent moyen de faire comprendre aux élèves qu'au final, ils ne sont pas si différents que les autres. Par exemple, elle utilise les mêmes livres que les autres enseignants du cycle d'orientation. Au final, selon elle, être enseignante d'une classe d'observation au CO est un travail constant de renforcement positif afin que l'élève puisse travailler pour lui-même et non constamment pour les autres.

#### **2.3.4 Projet pédagogique individualisé (PPI) ou projet d'accompagnement individualisé (PAI)**

Dès qu'un enfant intègre une école spécialisée, un PIP ou PAI est mis en place en collaboration avec les parents et les professionnels. Un PAI est un projet construit par l'institution et dont l'objectif principal est de répondre aux besoins particuliers de chaque enfant. Le PAI va donc fixer les objectifs éducatifs, socio-éducatifs et thérapeutiques à poursuivre et à atteindre avec l'enfant concerné. Ce PAI est personnalisé sur la base des compétences et des difficultés propres à chaque enfant. Le PAI a donc pour fonction de personnaliser l'accompagnement, d'adapter les modalités d'intervention, de structurer ces interventions et enfin de clarifier le partage des tâches tout en maintenant la cohérence entre les différents acteurs (professionnels, l'enfant concerné et sa famille). Il est tout de même important de comprendre que le PAI est utile uniquement lorsqu'il a une visée d'amélioration de la situation ou d'un avancement vers un mieux-être. Cependant, ce projet n'est pas toujours synonyme de progrès même si souvent c'est le cas.

#### **2.3.5 Organisation d'un retour en classe ordinaire**

Lorsqu'un retour en classe ordinaire pour un jeune en âge d'intégrer le cycle d'orientation est envisagé, plusieurs conditions sont nécessaires à ce changement.

Tout d'abord, il faut que l'enfant ne réponde plus aux 4 critères prévus par la loi entraînant la mise en place des mesures renforcées d'enseignement spécialisé. Ensuite, il faut que les détenteurs de l'autorité parentale donnent leur autorisation de réaliser ce transfert. De plus, il faut également que les objectifs du projet d'accompagnement individualisé soient atteints avant de pouvoir envisager cette transition. Il est également possible de demander que l'élève repasse une procédure d'évaluation standardisée afin de réévaluer sa situation et ses besoins en termes d'éducation. Cette évaluation pourra également vérifier si les besoins éducatifs particuliers de l'élève correspondent aux prestations fournies par les classes d'observation du CO. C'est donc seulement si toutes ces conditions sont réunies qu'un enfant pourra réaliser une transition d'enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire.

Lors de mon entretien exploratoire avec une enseignante spécialisée, j'ai compris que dans la plupart des cas ces transitions réussissaient même si souvent quelques petites difficultés de parcours se présentaient. Elle m'a expliqué également que parfois ces transitions sont des échecs et l'élève doit quitter le CO afin de rejoindre une institution. Ces échecs interviennent très souvent lorsque les trois acteurs principaux (parents, élève et institution) ne sont pas en accord concernant la transition. Elle me donne comme exemple, une situation où l'élève subit une énorme pression parentale et malheureusement, lui ne veut pas rejoindre le CO. Elle précise tout de même que ces échecs restent une part minime des transitions.

## **2.4 Contexte scolaire**

### **2.4.1 Intégration et intégration scolaire**

De nombreux·ses chercheurs·euses issus de différents milieux (sociologie, psychologie, économie, pédagogie, ...) se sont intéressés·es à ce concept. Ces différentes approches ont donné lieu à l'élaboration de plusieurs définitions de ce terme. Selon le Larousse (2018), l'intégration est l'action de faire que quelqu'un ou qu'un groupe ne soit plus étranger à une collectivité, qu'il s'y assimile. Du point de vue sociologique, le français Émile Durkheim définit le terme d'intégration dans sa thèse intitulée « De la division du travail social » déjà en 1893 comme étant :

« Le terme intégration désigne, dans son acception la plus générale, l'opération consistant à adjoindre un élément à d'autres, afin de former une totalité. Il se rattache à la problématique du lien social et est un long processus de rapprochement. »

Et enfin du point de vue pédagogique, le plus pertinent pour notre sujet, la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée définit l'intégration comme suit :

« L'intégration désigne l'insertion d'individus dans des systèmes créés pour la collectivité (comme une école, p.ex.) ; elle s'oppose à l'approche séparative, qui consiste à mettre en place des structures spéciales pour certaines personnes uniquement. L'intégration doit s'entendre comme un processus, et non comme un état »

Pour en revenir à notre sujet de recherche, on comprend donc bien que le concept d'intégration va intervenir durant le processus de transition du jeune concerné. Une bonne intégration dans sa nouvelle classe devient donc capitale pour que l'élève puisse s'épanouir pleinement dans son nouvel environnement. Une mauvaise intégration pourrait induire des conséquences négatives sur l'estime de soi de l'élève ou encore sur son développement global.

Tremblay définit la notion d'intégration scolaire comme étant un processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté, un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. Cette définition associe donc l'intégration au processus de normalisation. L'intégration scolaire a deux principaux objectifs à poursuivre. Le premier est que les élèves en enseignement spécialisé puissent retourner, graduellement, en enseignement ordinaire. Le second est que ceux qui se trouvent déjà en enseignement ordinaire et qui éprouvent tout de même des difficultés puissent bénéficier de services tout en restant en enseignement ordinaire. Nous pouvons donc constater que l'intégration scolaire existe en Suisse sous forme de mesures renforcées d'enseignement spécialisé et de mesures ordinaires d'enseignement spécialisé. Tremblay rajoute également que cette intégration est basée sur plusieurs principes de bases :

- Chaque individu doit être éduqué dans l'environnement le plus normal possible ou le moins restrictif possible.
- Chaque individu a des besoins éducatifs particuliers qui varient en intensité et en durée.
- Il existe différents environnements éducatifs pouvant être appropriés aux besoins individuels des élèves.
- Les élèves à besoins spécifiques doivent le plus possible être scolarisés avec des élèves sans difficulté.
- Le retrait de l'élève en classe ou en école spécialisée ne doit s'effectuer que lorsque ses besoins sont tels qu'ils ne peuvent être comblés en classe ordinaire avec l'aide et le soutien appropriés.

Et pour conclure, Cousergue (1999) insiste bien sur le fait que l'intégration scolaire est la meilleure façon de préparer la future intégration sociale de l'enfant. En effet, l'école est le premier maillon du processus permettant que dans le futur, le jeune concerné puisse mener une vie la plus proche possible de la normale. Pour y arriver, il faut donc lui accorder les moyens d'acquérir des connaissances, en favorisant ses



apprentissages au milieu de ses congénères et non pas à l'écart des autres. Cependant, elle rajoute également que la notion d'intégration scolaire comporte tout de même des difficultés comme par exemple la confrontation directe de l'enfant handicapé à ses limites et à sa différence ou encore par la complexité de la prise de conscience de l'enfant sur son propre handicap durant l'adolescence. Il ne faut donc pas négliger ces aspects là mais accompagner le jeune adolescent dans ces différentes étapes.

J'ai pu noter durant la réalisation d'un entretien exploratoire avec un jeune ayant vécu cette transition, que le jeune en question avait conscience d'avoir des difficultés spécifiques mais qu'il n'estimait pas que celles-ci lui poseraient de répercussions plus grandes durant sa scolarité future. On peut donc induire que même s'il connaît ses limites, il ne réalise pas forcément toute sa complexité. J'ai relevé une phrase qui illustre bien ces propos :

« Oui je sais que j'ai quelques difficultés en plus que les autres on n'arrête pas de me le dire mais je ne comprends pas vraiment pourquoi car pour l'instant, j'ai toujours réussi à m'en sortir du coup pourquoi ça continuera pas ? »

#### **2.4.2 L'estime de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage**

L'estime de soi est devenu depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle un concept beaucoup discuté et théorisé notamment dans le domaine de la psychologie. En effet, depuis que James (1890) a parlé de l'importance d'étudier le concept de soi et son développement, de nombreux-ses chercheurs-euses se sont intéressés-es à ce concept et aux notions s'y rapportant comme par exemple les composantes d'une bonne estime de soi ou encore les conséquences d'une mauvaise estime de soi. Il existe donc également de nombreuses définitions de ce mot. J'ai choisi de retenir la définition donnée par Duclos (2000, p. 16) dans son livre intitulé « L'estime de soi, un passeport pour la vie » :

« L'estime de soi est la conscience de la valeur personnelle que l'on se reconnaît dans différents domaines. Il s'agit en quelques sorte, d'un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face à la réalité, au monde qui nous entoure. »

En d'autres mots, il s'agit donc de la valeur que chacun s'attribue en tant qu'individu, et dans chacun des domaines importants de sa vie. De plus, Duclos identifie quatre composantes de l'estime de soi : le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence ou d'efficacité personnelle.

L'estime de soi scolaire est également un thème récurrent de nombreux articles et ouvrages car il peut avoir une influence sur l'estime de soi de base, contenu de la place importante qu'occupe l'école dans la vie d'un enfant. Selon Wyer-Biffiger (2010), l'enfant a besoin de se sentir valorisé et compétent afin de construire son équilibre

psychique. Par conséquent, de par sa mission éducative, l'école participe inévitablement à la construction de l'estime de soi. Jendoubi (2002) rajoute également le fait que l'école constitue une des principales sources d'évaluation de l'individu. En effet, c'est souvent à l'école qu'un enfant va apprendre et consolider les concepts de réussite et d'échec. C'est ainsi que de nombreuses études démontrent l'étroite corrélation entre l'école et la constitution et le maintien de l'estime de soi. C'est pourquoi l'école peut être source de gratification ou de dépréciation dans le sens où la compétition et la comparaison sociale sont omniprésentes dans le milieu scolaire. On comprend donc que l'image que l'élève va développer de lui-même influencera constamment ses comportements et ses attitudes mobilisés dans son contexte scolaire.

Squillaci (2007) précise également que l'estime de soi intervient à la base du comportement d'apprentissage puisqu'elle permet à l'enfant de se sentir capable ou non de trouver des solutions. En effet, comme l'enfant apprend par essai-erreur, l'élève doit posséder suffisamment de confiance en ses capacités pour oser recommencer les expériences même en cas d'échecs successifs.

Par ailleurs Wyer-Biffiger (2010) démontre que l'estime de soi des élèves éprouvant des difficultés, est plus souvent défaillante que celle des autres enfants. En effet, il est notable que plus souvent ils se découragent avant même d'avoir débuté un travail en invoquant la raison de leur propre incapacité. Ils ont également de la peine à reconnaître leurs compétences et réagissent avec angoisse face aux défis et aux problèmes posés. Et enfin, ces enfants se fixent plus difficilement des buts à accomplir et par conséquent leur motivation reste dans la plupart des cas faible. De plus, elle présente également le constat suivant :

« Un sujet doté d'une bonne estime possède un atout indéniable en matière d'apprentissage et de bien-être général car il apprendra plus vite et retiendra plus facilement que les sujets dotés d'une mauvaise estime d'eux. » (2010, p. 9)

Selon les recherches de Bless (2001), il constate que les élèves des classes spécialisées ont une image d'eux-mêmes qui n'est pas réaliste. En effet, comme ils se retrouvent uniquement entourés d'élèves ayant, au même titre qu'eux-mêmes, un handicap, leur comparaison sociale se résume uniquement à ce groupe qui ne reflète donc pas la réalité de la société. Cependant, il remarque également que lorsque ces enfants quittent ce groupe de référence à la fin de leur scolarité par exemple, leur estime de soi peuvent diminuer rapidement car un trop grand fossé existe entre le contexte de ces écoles spécialisées et les écoles publiques. Cette baisse soudaine d'estime de soi peut alors entraîner un repli sur soi et devenir une potentielle source d'exclusion et de ségrégation de la part de ses camarades de classe.

Lors de la réalisation d'un entretien exploratoire avec une enseignante spécialisée, j'ai pu apprendre que l'estime de soi des élèves réalisant une transition d'école était vraiment mis à mal. Elle précise également que les enjeux liés à l'adolescence nuit à l'établissement d'une bonne estime de soi chez ces élèves. Elle m'explique que c'est très rare qu'elle rencontre un élève possédant une bonne estime de lui-même dans une classe d'observation. Elle émet l'hypothèse que cette carence en estime de soi

proviendrait de leur parcours scolaire chaotique et de leur perte de confiance concernant l'utilité de l'école. En effet, ces élèves sont confrontés au paradoxe de je ne crois plus à ma réussite scolaire car on m'a tellement répété souvent que ça n'allait pas mais qu'au fond de lui-même il sait très bien que l'école peut lui apporter du positif. Ce paradoxe peut donc induire une perte de motivation significative qui va naturellement jouer sur la construction de l'estime de soi d'un élève.

### **2.4.3 L'influence sociale et l'univers social des adolescents**

De nombreux·ses chercheurs·euses, qu'ils ou elles soient psychologues, anthropologues ou encore sociologues, se sont penchés·es sur le concept d'influence et d'identité sociale au cours de ces dernières décennies. Paicheler (1991) définit l'influence sociale dans son livre intitulé « Psychologie des influences sociales » comme étant :

« L'ensemble des empreintes et des changements que la vie sociale ou les relations avec autrui produisent sur les individus ou les groupes, qu'ils en soient ou non conscients »

Il rajoute également que l'influence sociale comporte des négociations tacites, la confrontation de points de vue différents et la recherche d'une solution acceptable. Cela suppose donc la mise en œuvre de processus qui incluent les actions, les réactions et les interactions des personnes en présence, que celles-ci constituent la source d'influence ou la cible. L'influence sociale devient alors manifeste lorsqu'elle va entraîner un changement effectif dans les opinions, les attitudes ou les comportements d'une personne ou d'un groupe de personnes. Il est important de noter également que l'influence est un processus réciproque, c'est-à-dire que chaque individu est source d'influence mais en même temps cible d'influence.

Pour continuer, lorsqu'un individu se construit une identité sociale par le biais de l'appartenance à un ou plusieurs groupes d'individus, Mucchielli (2004), nous explique que cinq phénomènes typiques peuvent être observés :

1. La facilitation de certains actes ou de certaines réactions qui chez un individu seul seraient contrôlés et/ou évités (ex : conduites agressives)
2. L'imitation qui oriente les manières individuelles d'être, de penser ou d'agir, et qui aboutit à des comportements semblables (ex : habillement)
3. La suggestion et la contagion des émotions, qui aboutit à des conduites collectives de type émotionnel
4. L'émergence de valeurs collectives, véritables idées-force, engendrées par le groupe et affectivement chargées, sortes de croyances du groupe, mythes, modèles idéaux de conduite, valables pour les seuls membres du groupe

5. L'attribution de prestige à celui ou celle qui incarne les modèles ou les valeurs du groupe

Mucchielli rajoute également le fait que l'appartenance à un groupe nous fait adopter des stéréotypes à notre insu. En effet, chaque groupe s'estime meilleur que les autres et va naturellement enfermer et dénigrer les autres groupes auxquels il ne peut pas s'identifier.

On voit donc bien que dans la société actuelle, l'identité sociale possède une importance capitale et jalonne toutes les relations interpersonnelles et intergroupes. Pour rebondir avec le thème de l'adolescent en pleine transition dans son développement et son environnement social, on peut relever toute la complexité existante concernant l'établissement d'un nouvel univers social des jeunes adolescents. En effet, selon Claes (2003), l'appartenance à des groupes de pairs occupe un rôle très important voir même capital dans le bon développement des adolescents. C'est ainsi que le début de l'adolescence coïncide avec l'entrée à l'école secondaire ; celle-ci offre un environnement social plus étendu et de multiples possibilités d'interactions sociales avec des groupes d'amis potentiels différenciés. Claes identifie quatre sous réseaux du réseau social global de l'adolescent :

- La famille (père, mère, frères et sœurs)
- Les pairs (amis, amis intimes, partenaires)
- La famille élargie (grands-parents, oncles et tantes, cousins et cousines, ...)
- Les autres adultes significatifs (professeurs, voisins, coachs de sport, ...)

Claes précise également que durant l'adolescence, le jeune accorde généralement plus d'importance à l'élaboration et à l'appartenance à des groupes de pairs ainsi qu'à ses relations avec les autres adultes significatifs car il est déjà conscient de son rôle au sein de sa famille et de sa famille élargie et qu'il a besoin de se détacher de ces systèmes préalablement établis. Lorsqu'un adolescent échoue à cette élaboration, il se retrouve plus exposé à des comportements de repli sur soi ou de vivre l'expérience de la solitude et du rejet social. Si les relations d'amitiés occupent une telle place dans la vie des adolescents, c'est qu'elles assument une série de fonctions stratégiques : la nécessité de s'émanciper de la tutelle parentale (affirmation de l'autonomie), l'accès aux réalités hétérosexuelles ou homosexuelles, l'acquisition de nouvelles habilités sociales et la construction de l'identité personnelle et sociale. Claes et de nombreux autres chercheurs·euses affirment donc l'existence de liens étroits entre les relations d'amitiés et la construction de l'estime de soi et du développement cognitif et social des adolescents.

De plus, suite à un entretien observatoire que j'ai réalisé avec un jeune ayant vécu cette transition, j'ai pu retenir de ses propos que lorsqu'il est arrivé au cycle d'orientation, il a accordé beaucoup plus de temps à ses amis notamment en sortant

traîner avec eux le mercredi après-midi ou encore durant le week-end. Une de ces phrases a particulièrement retenu mon attention et démontre ce changement :

« Maintenant, je sors plus souvent avec mes amis par exemple au cinéma ou faire du vélo car je trouve cela bien plus cool que de rester avec ma famille. En plus, quand mes copains me voient avec ma maman, il rigole et me traite de bébé ensuite. »

Suite à ces nombreux points théoriques et cet exemple pratique, on comprend donc bien que la qualité de l'intégration d'un jeune issu d'une école spécialisée au sein d'une classe ordinaire va dépendre, entre autres, de sa capacité à nouer des liens d'amitiés et à s'émanciper de son cercle familial. On comprend également que ces jeunes risquent d'être influencés par le groupe majoritaire, c'est-à-dire par les adolescents ayant suivi un cursus scolaire de niveau primaire ordinaire.

## 3 Préparation partie pratique

### 3.1 Hypothèses de recherche

#### 3.1.1 Hypothèse 1

- Les adolescents, concernés par la transition enseignement spécialisé – enseignement ordinaire, n'ont pas ou peu d'espace pour exprimer leurs craintes, leurs attentes ou leurs besoins durant le processus.

Je pense que lors de cette transition, les professionnels·lles s'intéressent davantage à l'avis des parents de l'élève ainsi que de l'équipe éducative entourant l'adolescent. Je pense que l'élève n'a peu ou même pas du tout l'occasion de s'exprimer sur ce changement et de verbaliser ses attentes et ses besoins durant ce processus. Je pense que l'adolescent devrait avoir une place intégrante dans les prises de décisions le concernant afin qu'il puisse avoir l'occasion de devenir acteur de sa vie et non pas simple sujet. De plus, comme nous l'avons vu tout à l'heure dans l'article de Zitouni, il existe parfois des divergences entre les besoins réels des enfants concernés et les besoins envisagés des professionnels. Cette hypothèse permettra donc de vérifier si cette généralité se retrouve également dans ce type de transition.

L'entretien exploratoire d'une enseignante spécialisée m'a donné quelques pistes. Selon elle, du côté du cycle d'orientation, il est vrai que les élèves disposent de très peu de moment pour exprimer leurs craintes et leurs appréhensions. Elle précise que leur seul moyen d'exprimer leurs besoins est que leurs parents prennent la décision de rencontrer l'enseignante en amont de son début au CO. Cependant, elle avoue ne pas savoir si les anciens enseignants ou les éducateurs prennent un moment pour partager et préparer la transition avec les élèves.

#### 3.1.2 Hypothèse 2

- Les adolescents, concernés par la transition enseignement spécialisé – enseignement ordinaire, ont de la peine à s'intégrer au sein de leur nouvelle classe.

Je pense que les adolescents conservent, malgré leur transition, une partie de leurs difficultés scolaires et sociales même si elles sont bien évidemment moins handicapantes qu'auparavant. Ces difficultés pourront devenir source de moqueries et motifs d'harcèlement au sein de leur nouvelle école. Je pense également que lorsque ces adolescents réalisent cette transition, ils seront confrontés à leurs méconnaissances du contexte scolaire ordinaire. Ces quelques différences notables

avec les autres élèves peuvent vite devenir source d'une mauvaise intégration et motif d'exclusion de la part de ses camarades de classe.

De plus, du point de vue théorique, nous avons pu comprendre que le développement d'une identité sociale est très important dans la construction identitaire d'un jeune adolescent. L'apparition de groupe de pairs correspond également à l'apparition de la ségrégation qui peut parfois se transformer en harcèlement scolaire. Et enfin comme nous l'avons vu auparavant, selon les recherches de Bless, les enfants issus de l'enseignement spécialisé réintégrant un cursus normatif développeraient une estime d'eux-mêmes plus basse que la normale ce qui entraînerait plus facilement un repli sur soi qui nuirait à l'intégration de ces élèves dans leur nouvelle classe.

### **3.1.3 Hypothèse 3**

- Les adolescents, concernés par la transition enseignement spécialisé – enseignement ordinaire, éprouvent le sentiment de mal vivre ce changement et conservent une estime d'eux-mêmes relativement basse.
- Cette faible estime de soi entraîne une faible assiduité scolaire.

Je pense que ce mal-être peut provenir de la peur de changer d'environnement, de ne peut être pas réussir à recréer de nouvelles amitiés et au fond de la peur viscérale de ne pas réussir à s'intégrer à ce nouveau mode de fonctionnement. Ce changement peut vite devenir déstabilisant et désécurisant pour l'élève. Je pense également que vu leur tranche d'âge, le regard des autres ainsi que les stéréotypes auxquels ils seront confrontés auront certainement une importance capitale sur la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes. Je compte sur mes interviews avec les enseignants-es spécialisés-es pour capter les ressentis plus ou moins usuels des adolescents ayant suivi un cursus scolaire régulier afin d'avoir quelques repères concernant l'estime de soi des autres élèves pas concernés par cette transition.

Concernant la deuxième partie de mon hypothèse, comme nous avons pu le voir auparavant, selon les études de Bless, les enfants issus de l'enseignement spécialisé ont tendance à vivre dans un cocon surprotégé et non représentatif de la réalité durant leur scolarité spécialisée. Le fait de devoir sortir de ce cocon, peut donc induire une baisse notable de l'estime de soi dans un temps relativement rapide. De plus, comme j'ai déjà pu me rendre compte dans un entretien exploratoire avec un jeune ayant effectué cette transition, j'ai pu comprendre que l'établissement de relations avec ses pairs était plus important que sa réussite scolaire. En effet, lors de cet entretien, il m'a dit une chose qui a particulièrement retenu mon attention et qui confirme l'importance du regard des autres dans son parcours scolaire :

« Lorsque j'ai de bonnes notes, je suis content évidemment mais j'essaie de le cacher à mes amis et à mes camarades de classe pour éviter qu'il me prenne pour un intello et qu'après ils se moquent de moi. Parfois, avoir de mauvaises notes, c'est plus simple (rires) ! »

### 3.1.4 Hypothèse 4

- Les adolescents estiment qu'ils n'ont pas été suffisamment encadrés par les travailleurs sociaux (éducateurs·trices sociaux·les) durant le processus de transition de l'enseignement spécialisé à l'enseignement dit ordinaire.

Je pense que, comme dans la plupart des cas, ce sont les parents ainsi que les enseignants-es spécialisés-es qui prennent la décision de faire rejoindre le système scolaire normatif à un élève. Ainsi, les travailleurs-euses sociaux·les ne sont que très peu consultés-es et impliqués-es dans le processus. Je pense également que comme pour l'instant en Valais, il n'y a pas de travailleurs-euses sociaux·les dans les écoles publiques, ils ne peuvent pas intervenir auprès de ces élèves après leur changement d'établissement scolaire.

De plus, lors de mon entretien exploratoire avec un jeune ayant vécu cette transition, j'ai pu comprendre que selon lui, la transition s'est faite très rapidement et qu'il a eu l'impression d'être « jeter dans la gueule du loup » pour reprendre ses propos. Lors de l'entretien exploratoire réalisé cette fois-ci avec une enseignante spécialisée, elle m'a expliqué que ses contacts avec les travailleurs sociaux étaient moindres et souvent réalisés de manière téléphonique. Les entretiens face à face sont, selon elle, rares.

Afin de vérifier cette hypothèse ou de la démentir, je prendrais le temps de questionner les élèves sur la présence ou non d'un ou d'une travailleur·euse social·e dans leur processus de transition ainsi que leur avis sur la qualité de leur intervention (rencontres régulières, possibilités de s'exprimer librement, ...).

## 3.2 Démarche méthodologique

Pour la partie pratique de ce travail de bachelor, j'aimerais interroger au minimum quatre jeunes de 1<sup>ère</sup> année au cycle d'orientation ayant vécus une transition de l'enseignement spécialisé (mesure séparative) vers l'enseignement traditionnel (mesure ordinaire) en utilisant des entretiens semi-directifs. Ces entretiens seraient axés sur leur vécu et les sentiments qu'ils ont ressentis pendant cette transition. Je compte prendre contact avec ces jeunes directement par le biais des cycles d'orientation. Il faudra que j'envoie une lettre de motivation au directeur de plusieurs cycle d'orientation du Valais afin de leur présenter mon projet et de solliciter leur accord préalable. Je peux compter sur le soutien, lors de ma prise de contact avec les jeunes concernés, de la part de l'institution d'enseignement spécialisé où j'ai réalisé ma maturité sociale durant l'année scolaire 2015-16. En effet, suite à ma demande, ils ont volontiers accepté de bien vouloir m'orienter et partager avec moi leurs expériences et leurs connaissances sur le sujet.

Les interviews des quatre jeunes seront séparés en deux parties. La première partie de l'interview se concentrera sur l'expérience des jeunes au sein de leur école



spécialisée et la deuxième sera plus axée sur leur début au sein d'une classe ordinaire. Je trouverais vraiment important de séparer ces deux parties car une transition est un processus englobant des périodes distinctes.

Mes trois axes principaux lors des entretiens seront :

- Le rapport de l'élève face au monde qui l'entoure
- Le rapport de l'élève face aux autres camarades
- Le rapport de l'élève face à ses propres représentations de lui-même (estime de soi et rapport à soi)

Lors de mes futurs interviews, je vais donc essayer d'identifier et de séparer, par le biais de questions et de discussions, les propos des élèves afin de les classer selon ces différents axes en vue de ma future analyse.

J'ai choisi de réaliser des entretiens semi-directifs afin de pouvoir centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes que j'aurais préalablement définis. Cette technique me permettra de ne pas enfermer les interviewés dans des questions prédéfinies mais de m'adapter au discours de chacun. Ce type d'entretien laisse aux individus présents la possibilité d'orienter et de personnaliser leurs propos. Cependant, je suis consciente que, peut-être avec les jeunes, il faudrait que je prépare tout de même des questions à l'avance. En effet, il est possible qu'ils ne comprennent pas forcément ce que je leur demande et par conséquent leur discours serait moins pertinent. Grâce à l'appui de ces questions préparées à l'avance, je pourrais donc rebondir lorsqu'un jeune ne saurait plus quoi me dire. Ces questions me permettront également de déterminer, avec moins de risque d'oublier certains aspects, la fin de l'entretien. Je devrais également faire attention à un moment donné, de ne pas influencer la personne interrogée et de ne pas donner mon avis, qui est déjà beaucoup orienté, avec elle.

Un des risques principaux de ma démarche est de ne pas trouver suffisamment de jeunes concernés par l'objet de ma recherche, acceptant de réaliser cet entretien. Il est possible également que les parents de ces jeunes puissent ne pas vouloir que leur enfant témoigne de leur expérience. Pour pallier à ces risques, il faudra que je prenne contact avec plusieurs cycles d'orientation du Valais mais également que j'utilise les contacts que j'ai déjà eu l'occasion d'obtenir durant mon stage de maturité sociale. Il me faudra également prendre le temps d'expliquer clairement aux parents des jeunes concernés ma démarche et d'éventuellement répondre à leurs questions et leurs inquiétudes.

## **3.3 Récolte et retranscription des entretiens**

### **3.3.1 Déroulement des entretiens**

Lors de ma partie pratique, j'ai interviewé cinq élèves (3 garçons, 2 filles) de différents cycles d'orientation à travers le Valais (Sierre, Sion, Leytron et Martigny). Ces entretiens se sont déroulés à chaque fois dans une classe de leur cycle d'orientation. En moyenne, chacun des entretiens a duré 20 minutes et globalement ils se sont bien déroulés. Chaque élève a pu garder une part de liberté dans ses paroles et je me rappelle avoir été à plusieurs reprises touchée et émue des paroles des élèves. Après chaque entretien, j'ai eu l'occasion de prendre un petit moment pour discuter et partager mes découvertes avec leur enseignant·e. Ces discussions m'ont permise d'encore mieux comprendre la situation de chacun des élèves et de poser mes dernières éventuelles questions qu'il me restait et dont le jeune n'arrivait pas à me donner.

### **3.3.2 Présentation des tableaux d'analyse**

Premièrement, j'ai utilisé des noms d'emprunt afin de garder l'anonymat des participants. Ensuite, afin de pouvoir retracer correctement les ressentis et le vécu des élèves, j'ai décidé de ressortir leurs propos les plus pertinents et de les classer dans des tableaux. Pour chacun des élèves interviewés, deux tableaux leurs seront attribués. Le premier tableau présentera les propos les plus pertinents concernant l'école primaire et le second les propos retenus concernant leur début au cycle d'orientation. Ces deux tableaux seront à chaque fois suivis d'un commentaire qui a comme objectif de mettre en évidence la façon dont chaque adolescent a vécu la transition entre l'école primaire et le CO.

### 3.3.3 Etude de cas de Jonas

Analyse du cas de Jonas sur sa scolarité primaire		
Élève et rapport au monde	Élève et rapport aux autres	Elève et rapport à soi
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La récré je n'aimais pas trop car on m'embêtait</li> <li>- L'école se trouvait à 8 min en vélo de chez moi</li> <li>- Parfois j'arrivais en retard et j'étais puni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'était un peu dur car il y avait toujours quelqu'un qui m'embêtait et ça m'énervait (exemple casquette)</li> <li>- J'aimais bien mon enseignant, il était gentil avec moi, il m'aidait à régler mes disputes</li> <li>- Je n'avais pas beaucoup d'amis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je pense être un bon élève mais j'avais quand même beaucoup de difficultés (math et français)</li> <li>- J'avais peur de faire faux</li> <li>- J'avais assez confiance en moi-même</li> <li>- J'étais un élève turbulent</li> </ul>

Analyse du cas de Jonas sur ses débuts au CO		
Elève et rapport au monde	Élève et rapport aux autres	Élève et rapport à soi
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il m'a fallu un moment pour m'adapter aux nouveaux horaires et parfois je me trompais de classe.</li> <li>- Je viens toujours en vélo.</li> <li>- J'oublie souvent mes affaires à la maison.</li> <li>- Ici, à la récré je joue au foot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai de nouveaux amis mais j'ai toujours peur qu'ils me laissent tomber.</li> <li>- Les profs sont plus sévères.</li> <li>- Il y a toujours des élèves qui m'embêtent et ça me rend triste.</li> <li>- On me choisit souvent en dernier quand on doit faire des groupes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je suis motivé à terminer l'école afin de faire un apprentissage de mécanicien.</li> <li>- Quand j'ai de mauvaises notes, je suis déçu et triste.</li> <li>- J'ai peur de pas réussir.</li> <li>- J'ai moins confiance en moi car j'ai de la peine à m'habituer au changement.</li> </ul>

**Tableau 1 : Situation de Jonas durant sa transition**

Avant d'analyser le vécu de Jonas, je trouve important d'expliquer son parcours scolaire car celui-ci est plutôt atypique. Jonas avait beaucoup de difficultés à l'école primaire notamment avec les langues. Lorsqu'il commença sa 5<sup>ème</sup> primaire, ses parents entamaient une procédure de divorce. Cette situation familiale instable a eu des conséquences sur son assiduité scolaire. En effet, ses résultats scolaires ne cessaient de baisser et Jonas avait un comportement de plus en plus inadapté. Face à ces problèmes naissants, l'école de Jonas a dans un premier temps contacté un enseignant ressource<sup>1</sup>. Cet enseignant ressource a analysé le comportement de Jonas et a préconisé la mise en place de cours d'appui récurrents pour l'aider à remonter ses notes. Cet enseignant l'a suivi et encadré durant sa 5<sup>ème</sup> et sa 6<sup>ème</sup> primaire notamment en proposant des stratégies à son enseignant. Et enfin, Jonas a réalisé une année de plus dans une classe adaptée afin de pallier à ses difficultés.

Concernant l'analyse de son transfert, Jonas explique qu'il se sentait très stressé et désorienté à l'idée de changer d'établissement scolaire. Je peux également relever de ses propos, qu'il n'a jamais eu l'occasion d'exprimer ses craintes à quiconque et que malheureusement il n'a pas pu bénéficier ni d'un stage préalable ni d'une visite.

Ce qui est important de relever, c'est que Jonas explique avoir subi des moqueries autant lorsqu'il était en primaire que lorsqu'il est entré au CO. Cependant, il précise qu'en primaire, il réagissait avec colère et répondait à ses agresseurs. Tandis qu'au CO, il me dit qu'il ressent plus de la tristesse et qu'il préfère les ignorer que de rétorquer. Cette légère différence peut être associée à l'estime de soi ainsi qu'à l'importance du regard des autres. En effet, durant l'entretien j'ai pu constater qu'il avait beaucoup plus confiance en lui lorsqu'il était en primaire que depuis qu'il est au cycle. Ce changement peut être constaté notamment dans sa manière de ne plus vouloir se montrer mais de devenir le plus discret possible. De plus, Jonas se considère comme étant un élève au-dessous de la moyenne depuis qu'il fréquente le cycle alors qu'auparavant, il me disait qu'il pensait être plus ou moins dans la moyenne.

Ensuite, concernant son assiduité scolaire, Jonas m'explique avoir toujours eu des difficultés scolaires mais qu'il préfère tout de même l'enseignement du CO. En effet, il voit une grande différence entre le fonctionnement de l'école primaire et le CO, il décrit des règles plus strictes au CO et une organisation plus claire et cohérente, ce qui pour lui, lui convient mieux. Il précise également que sa seule motivation à travailler consiste à réussir ses deux années de cycle afin de pouvoir commencer au plus vite un apprentissage de mécanicien et de vite arrêter l'école.

Et pour finir, il m'avoue également se sentir peu intégré au sein de sa classe au CO et qu'il préfère traîner avec des camarades qui ne sont pas dans la même classe que lui. Il me donne comme exemple les travaux de groupes en classe. Il m'explique que c'est toujours lui que l'on choisit en dernier et cela le rend un peu triste même s'il me dit que de toute manière ses camarades de classe ne sont pas ses véritables amis.

---

<sup>1</sup> Un enseignement ressource est un enseignant spécialisé intervenant dans des classes ordinaires sous mandat du canton. Ses enseignants conseillent, soutiennent et aident le corps enseignant dans tous les domaines liés à la gestion des élèves au comportement inadapté.

### 3.3.4 Etude de cas de Nathalie

Analyse du cas de Nathalie sur sa scolarité primaire		
Élève et rapport au monde	Élève et rapport aux autres	Élève et rapport à soi
<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'aimais beaucoup la récré</li> <li>- J'allais en vélo à l'école</li> <li>- L'école était vieille, mais sinon c'était cool</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'ambiance de classe était vraiment bonne. On rigolait souvent.</li> <li>- Je n'avais pas d'ami garçon car les garçons m'embêtaient un peu.</li> <li>- Je faisais partie d'un groupe d'amies. On était 3 et c'était mes meilleures amies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je pense que j'étais dans la moyenne car parfois je ne faisais pas mes devoirs.</li> <li>- Dans mon ancienne classe, j'avais des bonnes notes et j'étais contente de moi.</li> <li>- J'avais quand même confiance en moi et si je n'arrivais pas à faire quelque chose la maîtresse m'aidait</li> </ul>

Analyse du cas de Nathalie sur ses débuts au CO		
Elève et rapport au monde	Élève et rapport aux autres	Élève et rapport à soi
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les premières semaines étaient mouvementées.</li> <li>- J'ai déménagé avec ma maman et du coup je suis loin de mon ancienne école.</li> <li>- Maintenant je dois prendre le bus, c'est embêtant car je dois me lever plus tôt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mes anciennes amies sont parties en préapprentissage et en plus comme j'ai déménagé, je ne les vois plus, ça me rend triste car ici j'ai peu d'ami.</li> <li>- Les profs sont moins sympas, quand j'oublie un cahier par exemple, je suis tout de suite puni alors qu'avant ma maîtresse nous laissait oublier 2x avant d'être punie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je pense avoir confiance en moi mais moins que certains qui sont dans ma classe.</li> <li>- Je suis timide et je n'aime pas trop parler devant tout le monde en classe.</li> <li>- Je suis un peu démotivée parfois parce que moi aussi enfaite j'aurai voulu faire un préapprentissage.</li> </ul>

Tableau 2 : Situation de Nathalie durant sa transition

Nathalie a été scolarisée dans une classe d'adaptation dès sa 4<sup>ème</sup> primaire à cause de ses grandes lacunes scolaires mais également à cause d'un problème logopédique. Elle n'était cependant pas dans l'internat de l'institution mais rentrait chaque soir auprès de sa famille. Globalement, elle m'explique avoir apprécié ses années d'enseignement spécialisé et que cela lui a permis de trouver des solutions à son problème de bégaiement. Elle me parle longtemps de ses meilleures amies et de leurs activités communes. J'ai pu donc déceler chez Nathalie une très grande importance accordée à l'amitié. Elle m'explique également se sentir bien encadrée au sein de cette classe car dès qu'elle n'arrivait pas à faire quelque chose, elle pouvait compter sur le soutien de son enseignante mais également de sa logopédiste qui travaillait également dans l'institution que fréquentait Nathalie.

Lorsqu'elle a découvert qu'elle pourrait rejoindre une classe d'observation dans un cycle d'orientation, elle m'avoue être dans un premier temps très triste car elle avait peur de s'éloigner de ses amies. Par la suite, elle déménagea avec sa mère pour cause de séparation et elle m'explique être très en colère car là où elle allait, elle ne connaissait plus personne. C'est donc avec cette appréhension et la peur de l'inconnu que Nathalie rejoint sa nouvelle école.

Nathalie m'explique qu'elle ne se sent pas très bien au sein de cette nouvelle école car elle a de la peine à se faire de nouveaux amis. L'ambiance de classe qui est, selon elle, pénible et stricte ne lui convient pas. Elle rajoute également qu'elle est très timide et qu'il est donc très difficile pour elle d'aller à la rencontre des autres. Elle m'explique également qu'ici, les garçons se moquent beaucoup d'elle et qu'elle ne sait pas trop quoi faire pour que cela s'arrête. Concernant son assiduité scolaire, elle m'explique qu'elle a de moins bonnes notes depuis qu'elle est rentrée au CO et que par conséquent elle se considère comme une élève au-dessous de la moyenne. Elle me dit également avoir peu confiance en elle. Concernant ce point, j'ai pu remarquer lors de notre entretien qu'elle adoptait un comportement très défensif et qu'elle avait de la peine à s'ouvrir à moi dans un premier temps. En effet, elle développait peu ses réponses et semblait mal à l'aise. Lorsque j'ai commencé à parler de l'ambiance de classe, je l'ai même sentie sur les bords des larmes. Tous ces points peuvent démontrer un certain mal-être chez Nathalie.

Nathalie m'explique ne pas se sentir intégrée au sein de sa nouvelle école. Elle me dit par exemple que lors des récréations elle préfère se réfugier dans la bibliothèque pour pas que ses camarades se moquent d'elle. Elle me dit que parfois elle aimerait bien arrêter l'école et réaliser un préapprentissage comme ses amies de primaire. Elle me dit également qu'elle a déjà été discuter avec son enseignante de son sentiment de ne pas être à sa place et que même si sur le moment la discussion qu'elle a entretenue avec celle-ci lui a fait du bien, elle me dit qu'elle n'a pas envie de dénoncer ceux qui se moquent d'elle car après elle pense qu'elle aura encore plus de problèmes avec eux et qu'elle préfère continuer de les ignorer.

Je trouve également important de préciser que Nathalie parle très peu avec sa maman de sa situation car elle trouve que sa maman n'a pas le temps de l'écouter.

### 3.3.5 Etude de cas de Romain

Analyse du cas de Romain sur sa scolarité primaire		
Élève et rapport au monde	Élève et rapport aux autres	Elève et rapport à soi
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quand je suis arrivé dans cette institution, c'était difficile car je ne rentrais pas à la maison de la semaine et je ne m'y sentais pas bien.</li> <li>- Les semaines passaient lentement.</li> <li>- Il m'a fallu un moment pour m'habituer à cette nouvelle école mais après ça allait je m'y sentais quand même mieux que celle d'avant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je me suis fait plein d'amis et en général je n'avais pas trop d'histoire avec les autres.</li> <li>- Mes anciens profs, il y en avait des sympas et d'autres plus sévères mais en général ça allait même s'ils me punissaient beaucoup quand j'avais un mauvais comportement (crise).</li> <li>- J'allais voir une logopédiste et une psychomotricienne 2x par semaine. Elles étaient sympas, je les aimais bien.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À l'école, j'étais le rigolo j'aimais trop lancer des blagues à mes copains.</li> <li>- Je n'avais pas tout le temps confiance en moi surtout quand on avait des examens</li> <li>- J'avais beaucoup de difficultés à l'école d'ailleurs j'ai redoublé la sixième avant d'aller au cycle.</li> <li>- Quand j'ai redoublé, j'étais vraiment triste et du coup j'étais un peu démotivé.</li> </ul>

Analyse du cas de Romain sur ses débuts au CO		
Elève et rapport au monde	Élève et rapport aux autres	Élève et rapport à soi
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je vais en bus à l'école et maintenant je rentre manger à la maison, je trouve ça trop cool de plus rester à l'école.</li> <li>- Dans ma classe, il n'y a personne qui a la même difficulté que moi et je trouve ça cool d'être avec des gens sans problème, des gens normaux quoi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai de nouveaux amis mais c'est vrai qu'il y a quand même des plus grands qui m'embêtent surtout à la récréation.</li> <li>- Ici, j'ai plus de profs qu'avant et je trouve c'est mieux car si on n'aime pas un prof ce n'est pas grave car on a des autres.</li> <li>- L'ambiance de classe est cool.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je pense avoir un meilleur comportement qu'avant.</li> <li>- J'ai des notes moyennes mais quand je fais de bonnes notes, je cache un peu car après on dit que je suis un intello.</li> <li>- Je pense que ma confiance en moi n'a pas changé, je suis dans la moyenne.</li> </ul>

**Tableau 3 : Situation de Romain durant sa transition**

Romain rejoint une institution d'enseignement spécialisé dès sa 4<sup>ème</sup> primaire. Il a réalisé ce changement car il m'explique avoir eu de nombreux problèmes avec ses anciens camarades de classe qui l'insultaient et parfois même le tapaient. Son passage en enseignement spécialisé ne s'est pas très bien déroulé car il a mal vécu la nécessité de vivre en internat la semaine. Au final, après une première année chaotique, Romain et sa famille ont appris qu'il présentait des traits autistiques. Ce diagnostic, même s'il a été dans un premier temps un choc, a permis aux éducateurs·trices et aux enseignants·es de Romain de mieux adapter l'environnement ce qui a permis à Romain de se sentir de mieux en mieux au sein de l'institution. Grâce à ces aménagements, Romain a fait de nombreux progrès.

Romain a appris par le biais de son éducateur référent qu'il allait intégrer une classe d'observation au CO. Il m'explique avoir ressenti de la peur mais également de l'excitation suite à cette déclaration. Il a pu réaliser deux demi-journées de stage au sein de sa future école et cela l'a beaucoup rassuré. Depuis qu'il se trouve au CO, il me dit avoir toujours contact régulièrement avec son ancien éducateur. Cependant, il m'explique également que les contacts qu'il a avec cet éducateur ne sont pas officiels. Cela veut dire que l'ancien éducateur de Romain fait cela de son propre gré et n'est pas tenu professionnellement de continuer son suivi au-delà de la sortie de Romain de l'institution. Romain me donne comme exemple la situation de son ami qui a vécu la même transition que lui et qui lui, n'a plus aucune nouvelle de son éducateur. Il considère donc avoir de la chance.

Romain m'explique que globalement, il se sent bien dans sa nouvelle école. Il me dit s'être fait de nouveaux amis et qu'il a même une petite amie depuis peu. Cependant, il me parle aussi d'un groupe de plus grands qui ne cesse de se moquer de lui durant la récréation notamment. Il me dit que, souvent, ils le traitent d'handicapé et de moche. Romain me dit qu'il essaie de les ignorer le plus possible mais que cela le rend tout de même un peu triste. Au final, il me dit se sentir tout de même intégré au sein de son école même s'il me dit qu'il se sentirait encore mieux si on arrêta de se moquer de lui durant la récréation.

Concernant son assiduité scolaire, Romain me dit qu'il a toujours eu des difficultés scolaires mais qu'il trouve tout de même le CO plus compliqué que l'école primaire. Il trouve que les professeurs sont également plus stricts et qu'ils ont moins de patience envers lui. Il se considère dans la moyenne et m'avoue ne pas être plus confiant mais également de ne pas être moins confiant qu'auparavant. Il pense tout de même avoir mûri et avoir des comportements plus adaptés même si encore parfois il se fait punir car il est trop turbulent. Ce qui est important de noter, c'est qu'il se compare beaucoup aux autres. En effet, Romain m'explique que lorsque l'enseignant·e distribue les notes aux élèves, il fait attention de ne pas montrer sa note aux autres car il a peur qu'on le traite soit de nul soit d'intello. Il rajoute également qu'il fait attention de ne pas partager sa passion pour « les Pokémons » avec ses camarades de classe car comme à part lui personne n'apprécie ce domaine, il ne veut pas qu'on se moque de lui continuellement. On voit donc bien que Romain module son comportement et ses pensées en fonction de l'avis du groupe majoritaire.



### 3.3.6 Etude de cas d'Audrey

Analyse du cas d'Audrey sur sa scolarité primaire		
Élève et rapport au monde	Élève et rapport aux autres	Elève et rapport à soi
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je détestais la récréation et en plus on n'avait pas le droit de rester dans les classes même quand il faisait froid.</li> <li>- L'école était loin de chez moi, je devais me lever tôt le matin et après j'étais fatiguée la journée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je n'avais pas d'amis. Je restais toujours toute seule.</li> <li>- C'était dur de parler avec mes parents de mes problèmes car ils ne comprennent pas le français. Ils pouvaient donc pas m'aider.</li> <li>- J'aimais bien ma prof car elle essayait de m'aider à me faire des amis même si ça ne marchait pas vraiment.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'avais beaucoup de difficultés à l'école, surtout en français, du coup j'avais peur de parler car on se moquait de moi quand je faisais faux.</li> <li>- J'avais zéro confiance en moi et du coup je détestais aller à l'école.</li> <li>- J'étais très timide et peu motivée.</li> </ul>

Analyse du cas d'Audrey sur ses débuts au CO		
Elève et rapport au monde	Élève et rapport aux autres	Élève et rapport à soi
<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'étais plutôt contente de changer d'école comme ça j'avais une chance de me faire de nouveaux amis.</li> <li>- Les premières semaines étaient quand même dures.</li> <li>- Ici, à la récréation, je peux rester dans la classe si j'en ai envie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai quelques amis depuis que je suis ici, je suis contente.</li> <li>- Ici, parfois des filles plus âgées m'embêtent et je ne sais pas quoi faire pour qu'elles arrêtent (ex : se moque de ses vêtements)</li> </ul> <p>Mes profs sont plus sévères et ont moins de temps pour nous aider comme il faut.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai un peu plus confiance en moi mais ça va, je ne suis pas non plus hyper confiante.</li> <li>- Je pense être en-dessous de la moyenne car en plus de mes problèmes scolaires, j'ai toujours plus de peine que les autres pour la lecture et aussi à me faire des amis.</li> <li>- J'ai hâte de finir l'école.</li> </ul>

**Tableau 4 : Situation d'Audrey durant sa transition**

Audrey est d'origine syrienne et est arrivée en Suisse avec ses parents à l'âge de 6 ans. Elle est dans un premier temps, scolarisée dans une école primaire ordinaire. Cependant, ses grandes lacunes en français ainsi que quelques problèmes comportementaux l'ont amenée à devoir changer d'école afin de se retrouver en enseignement spécialisé. Audrey passa donc deux années dans cette école spécialisée. Malheureusement, ce changement fut très compliqué à gérer pour Audrey. En effet, dans cette nouvelle école, elle a eu beaucoup de peine à s'intégrer et m'explique qu'elle restait la plupart du temps seule. Lorsqu'on lui a annoncé en fin de 6<sup>ème</sup> primaire qu'elle allait quitter cet établissement et rejoindre un cycle d'orientation, elle a alors tout de suite vu une occasion de repartir à zéro et l'occasion de se faire des amis. Malgré son enthousiasme, elle m'avoue avoir tout de même ressenti beaucoup de stress et de peur notamment durant la dernière semaine de vacances.

Audrey m'explique que son arrivée au CO a été très mouvementée. En effet, elle m'explique avoir eu beaucoup de peine à s'habituer aux nouveaux horaires mais également au rythme de travail (augmentation du travail à domicile et examens plus réguliers). Cependant, elle me dit qu'ici, elle a réussi à se faire quelques amis et j'ai pu remarquer que cela la rendait vraiment très heureuse. Elle m'explique quand même que des filles plus âgées qu'elle, ne cessent de l'embêter notamment durant la récréation. Audrey me précise que pour éviter que l'on se moque d'elle, elle préfère rester dans sa salle de classe durant les récréations.

Audrey m'avoue se sentir intégrée au sein de sa nouvelle classe mais pas encore au sein de l'école car les personnes qui l'embêtent régulièrement ne sont pas dans la même classe qu'elle. Elle pense également qu'elle a un peu plus confiance en elle que lors de ses années en primaire mais elle m'avoue tout de même restait très timide et malheureusement un peu démotivée. Audrey se définit comme étant une élève au-dessous de la moyenne à cause notamment de ses difficultés avec le français.

Concernant son assiduité scolaire, Audrey m'explique qu'elle trouve le CO beaucoup plus compliqué que son école primaire. Elle rajoute également qu'elle trouve que ses nouveaux professeurs lui accordent moins de temps pour l'aider. Tous ces points ont induit chez Audrey un certain désintérêt envers la réussite scolaire. En effet, elle m'explique que le plus important pour elle à l'heure actuelle est de réaliser le plus rapidement possible ses deux dernières années scolaires obligatoires afin de pouvoir commencer au plus vite un apprentissage. Lors de mon entretien avec Audrey, ses attitudes et ses propos démontraient beaucoup cette démotivation (détachement émotionnel, propos saillants envers le système scolaire, ...).

Il est également important de mentionner qu'Audrey ne parle pas du tout de tout ce qu'elle vit à l'école avec ses parents. Elle m'explique que cela ne servira à rien car comme ils ne savent pas parler français, ils ne peuvent pas intervenir pour l'aider car la barrière de la langue est vraiment trop présente. Elle précise aussi que ses parents ont déjà beaucoup d'autres problèmes à régler et qu'elle n'a pas envie qu'ils s'inquiètent trop pour elle. Ces propos m'ont particulièrement marqué car ils démontrent une certaine maturité insoupçonnée chez Audrey.

### 3.3.7 Etude de cas d'Éric

Analyse du cas d'Éric sur sa scolarité primaire		
Élève et rapport au monde	Élève et rapport aux autres	Elève et rapport à soi
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avant, j'étais à Vernamiège à l'école et je pouvais aller à pied en classe mais quand j'ai dû changer d'école, je devais prendre le bus puis le train, c'était vraiment pénible pour moi.</li> <li>- Là-bas, j'étais dans une classe où on était que très peu d'élèves, pas plus de huit je crois.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'aimais beaucoup mon ancien prof, il était sympa et très gentil.</li> <li>- Oui, j'avais quelques copains.</li> <li>- Mon papa m'aidait souvent à faire mes devoirs de maths et d'allemand car j'avais beaucoup de peine à les faire tout seul.</li> <li>- Les éducateurs, je les voyais qu'à midi. Ça va, ils étaient cools mais ils nous laissaient pas faire grand-chose.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'avais beaucoup de difficulté en math et en allemand.</li> <li>- Oui, je pense que j'avais assez confiance en moi.</li> <li>- J'avais de la peine à rester assis sans rien faire. Je parlais et bougeais beaucoup en classe. Enfaite, je suis hyperactif.</li> <li>- J'adorais la gym, là je pouvais faire le fou.</li> </ul>

Analyse du cas d'Éric sur ses débuts au CO		
Elève et rapport au monde	Élève et rapport aux autres	Élève et rapport à soi
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'école est vraiment grande et il y a des classes partout, c'est compliqué à toujours savoir où on doit aller et à la bonne heure.</li> <li>- Ici, on ne peut pas jouer au foot à la récréation, il n'y a pas assez de place.</li> </ul> <p>J'aurais préféré rester dans mon ancienne école.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les copains que j'avais avant, je ne leur parle plus beaucoup.</li> <li>- Ici, je ne connais pas encore bien mes profs et en plus on en a plusieurs, je préférerais en avoir un seul comme l'année passée</li> </ul> <p>Une fois, j'ai tapé un garçon qui m'embêtait et après j'ai dû aller chez le proviseur et j'ai été puni alors que c'est lui qui avait commencé à m'insulter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ici, j'ai moins confiance car je trouve que c'était mieux avant.</li> <li>- J'ai toujours beaucoup de peine à rester concentré en classe mais ici on me punit plus vite.</li> <li>- Je me sens moins bien dans cette école. Je suis toujours puni et en plus on ne fait rien de cool ici.</li> </ul>

Tableau 1 : Situation d'Éric durant sa transition

Éric a rejoint une classe d'adaptation dès sa 4<sup>ème</sup> année primaire. Il a réalisé ce changement car il avait beaucoup de peine à rester concentré et à rester en place en classe. Il m'explique qu'il était vraiment content de changer d'école car cela lui permettrait d'avoir de nouveaux amis et de ne plus se faire punir continuellement. Son passage en enseignement spécialisé c'est donc très bien déroulé pour Éric. Il resta trois années au sein de sa classe d'adaptation et durant ses deux premières années, il restait en internat la semaine. Lors de sa dernière année, il rentrait chez lui tous les soirs de la semaine. Lors de sa 2<sup>ème</sup> année au sein de cet établissement, suite aux nombreuses séances avec les logopédistes et psychologues de l'institution, un diagnostic a pu être posé : Éric a un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Éric m'explique qu'il sait ce que TDAH veut dire à présent car on lui a expliqué.

Éric apprit par le biais de son ancien enseignant spécialisé qu'il allait rejoindre une classe d'observation au CO. Sa première réaction fut de donner un non catégorique. En effet, Éric n'avait pas envie de quitter l'institution dans laquelle il était car il se sentait vraiment bien dans celle-ci. Par la suite, son éducateur référent a pris le temps de discuter longuement avec lui pour le motiver à réaliser ce changement. Éric finit par accepter ce changement mais sans réelle conviction.

Éric m'explique que ses premières semaines au CO ont été très difficiles. En effet, il m'explique qu'il avait de la peine à s'orienter et qu'il arrivait souvent en retard. Il me dit qu'il s'est fait quelques nouveaux amis mais qu'il a beaucoup de disputes avec ses camarades surtout durant la récréation. D'ailleurs, Éric me dit qu'il s'est déjà retrouvé à devoir s'expliquer plusieurs fois sur son comportement face au proviseur. Concernant son assiduité scolaire, Éric me dit qu'il trouve que le CO, c'est beaucoup plus compliqué que la primaire. En effet, depuis qu'il est ici, il me dit qu'il a de moins bonnes notes et qu'en plus les professeurs ont beaucoup moins de patience envers lui qu'avant. Il se considère par conséquent comme étant un élève en dessous de la moyenne. Il me dit quand même possédait une confiance en lui relativement stable entre la primaire et le CO.

Durant l'entretien, j'ai pu remarquer qu'Éric préférait me parler de son ancienne école et qu'il mettait beaucoup plus de temps à développer ses réponses concernant la primaire que celles concernant le CO. De plus, lorsque je lui parlais de sa nouvelle école, il semblait mal à l'aise et essayer la plupart du temps de revenir sur le sujet de son ancienne école notamment en les comparant sans cesse. Et enfin, lorsque je lui ai demandé s'il se sentait intégré au sein de sa nouvelle école, il m'a répondu presque du tac au tac que non car il se sentait beaucoup mieux dans son ancienne école. Tous ses points réunis peuvent donc démontrer chez Éric un certain mal-être. Éric rajoute qu'il parle très peu avec ses parents car il a peur de les fâcher.

Il me semble important d'également relever que l'actuel enseignement d'Éric est au courant pour le TDAH et que des dispositions en matière de temps de travail sont mis en place pour l'aider. Après, lors de ma discussion avec cet enseignant, il m'a répété à plusieurs reprises que malgré les difficultés spécifiques d'Éric, il était important de ne pas trop excuser son comportement parfois inadapté afin qu'il puisse forger son caractère et apprendre à se renforcer par lui-même.

## 4 Analyse des résultats

Lors de cette partie, je vais regrouper les propos des cinq élèves interviewés afin de pouvoir vérifier la véracité ou non de mes hypothèses de recherches préalablement définies. Chaque sous-point reprendra le thème d'une hypothèse et fera ressortir les points les plus pertinents (tendances générales, particularités, ...).

### 4.1 L'espace de parole accordée aux élèves

Ce point répondra à l'hypothèse de recherche n°1. Cette hypothèse expliquait que les élèves concernés par la transition enseignement spécialisé – enseignement ordinaire n'avaient pas ou peu d'espace pour exprimer leurs craintes, leurs attentes et leurs besoins durant le processus.

Suite à l'analyse des propos des cinq élèves, j'ai pu remarquer que la tendance générale montrait une quasi inexistence d'espace de parole accordée aux élèves. En effet, sur les cinq interviewés, trois adolescents m'ont expliqué n'avoir pas pu exprimer leurs craintes, leurs besoins et leurs attentes durant le processus de transition. Un adolescent dit avoir pu en parler un peu et seulement un élève affirme avoir eu l'occasion d'exprimer ses besoins et de poser ses questions avant de réaliser sa transition enseignement spécialisé – enseignement ordinaire.

Il est important de relever que l'élève ayant pu s'exprimer un peu n'a pas réellement bénéficié d'espace de parole. En effet, s'il a pu avoir une discussion avec son éducateur, c'était plus des négociations afin de le convaincre de rejoindre le CO. Le jeune n'a donc pas pu réellement exprimer ses craintes et son avis. Ce jeune n'a pas pu réaliser de stage ni d'entretien préalable au sein de sa nouvelle école.

Les trois jeunes n'ayant pas pu s'exprimer sur cette transition décrivent son annonce comme étant directe et brève. Ils expliquent avoir ressenti de l'appréhension, du stress et d'avoir été envahi par le doute et par des milliers de questions qui ne pourront jamais être posées. Ces élèves n'ont pas pu bénéficier de jour de stage dans leur future école et ils n'ont également pas eu l'occasion d'avoir un entretien préalable.

Le jeune qui a eu l'occasion de mettre des mots sur sa transition et de poser des questions à son éducateur et à son enseignant, est également le seul élève à avoir réalisé deux demi-journées d'observation au CO avant de réaliser sa transition. Cet adolescent explique avoir tout de même ressenti de l'appréhension avant d'intégrer sa nouvelle école mais que le fait de se sentir encadré et soutenu dans sa démarche l'a énormément rassuré. Cet élève montre par la suite des signes de bonne intégration au sein de sa nouvelle classe (nouveaux amis, a subi peu de moqueries, ...). On peut donc en déduire qu'une bonne préparation induit une meilleure intégration par la suite. Cependant, comme le dit l'élève lui-même, cet accompagnement et cette préparation ne se fait pas systématiquement et elle dépend du bon vouloir de chaque éducateur.

## 4.2 L'intégration au sein de leur nouvelle école

Ce point répondra à l'hypothèse de recherche n°2. Celle-ci avançait que les adolescents concernés par la transition enseignement – enseignement ordinaire, avaient de la peine à s'intégrer au sein de leur nouvelle école.

Suite au rassemblement des propos des cinq élèves interviewés, j'ai pu relever que la tendance générale démontrait une mauvaise intégration ou une intégration partielle. En effet, trois élèves sur les cinq estiment ne pas être intégrés au sein de leur nouvelle école, un élève se sent mitigé et seulement un seul élève estime être bien intégré au sein de sa nouvelle classe.

Le jeune estimant être bien intégré au sein de sa nouvelle classe, est le même jeune qui a pu bénéficier d'une préparation adéquate avant de réaliser sa transition (espace de parole, demi-journées de stage, ...). J'ai pu relever plusieurs indicateurs chez cet élève qui prouvent sa bonne intégration. Ces indicateurs sont : sentiment de se sentir à sa place, pas peur d'être lui-même, reste rarement seul et enfin qu'il puisse disposer de moyens adaptés à ses besoins particuliers en termes d'enseignement. Ce qui est important de relever dans cette situation, c'est que même s'il subit quelques moqueries de la part de ses camarades, cet élève y accorde peu d'attention car il se sent bien et se sent accepté par ses camarades de classe.

L'élève qui exprime un sentiment mitigé quant à son intégration, m'explique qu'il se sent intégré au sein de sa classe mais pas encore au sein de sa nouvelle école. Il fait cette distinction car lors des récréations, il subit de nombreuses moqueries de la part de ses camarades et par conséquent n'a plus envie de participer aux récréations. Comme stratégie d'évitement, il utilise la bibliothèque comme espace de refuge. Cette situation semble lui peser mais il est quand même content car il s'est fait quelques nouveaux amis.

Et enfin, les trois élèves qui estiment ne pas être intégrés au sein de leur nouvelle école, démontrent de nombreux indicateurs qui peuvent expliquer leur mal-être apparent. Pour commencer, ils décrivent une mauvaise ambiance de classe qui devient très pesante à la longue. Ensuite, ils m'ont tous les trois expliqués qu'ils n'avaient pas ou très peu d'amis et qu'ils restaient la plupart du temps seul. Et enfin, qu'ils essayaient de se faire le plus invisibles possibles au sein de leur école afin que les autres les laissent le plus souvent possible tranquilles. Cette mauvaise intégration a également un rôle très important dans leur construction identitaire. En effet, comme le dit Wyer-Biffiger (2010), les élèves ont besoin de se sentir valorisés et compétents afin de construire leur équilibre psychique. On peut donc comprendre qu'une mauvaise intégration peut induire une estime de soi basse qui peut ébranler l'équilibre psychique d'un élève. Ici, on peut très bien voir que cette théorie s'applique dans la réalité.

### 4.3 L'estime de soi des élèves

Ce sous-point répond à l'hypothèse de recherche n°3. Cette hypothèse affirmait que les jeunes adolescents concernés par la transition enseignement spécialisé – enseignement ordinaire, éprouveraient un sentiment de mal vivre le changement et qu'ils conserveraient une estime d'eux-mêmes relativement basse.

Suite à l'analyse des propos des cinq jeunes interviewés, j'ai pu remarquer que la tendance générale concordait à cette hypothèse. En effet, deux jeunes sur cinq, ont moins d'estime d'eux-mêmes depuis qu'ils sont au CO, deux jeunes ont conservé la même estime de soi qu'avant qui était basse et enfin le dernier jeune semble avoir une légère hausse d'estime mais elle reste tout de même minime.

Les deux élèves démontrant une baisse d'estime d'eux-mêmes depuis leur arrivée au CO, ont tous les deux des angoisses liées à la peur d'échouer mais également à la peur d'être rejetés ou mis de côté. Ils font preuve parfois d'agressivité afin de se protéger et ils ne se sentent pas à leur place là où ils sont. Ces deux jeunes adolescents se considèrent comme étant au-dessous de la moyenne et ont constamment des doutes sur tout. Ceci peut donc confirmer les recherches de Bless (2001). En effet, Bless affirmait que les élèves de classes spécialisées quittant leur groupe de référence, subissaient alors une baisse rapide d'estime de soi car un trop grand fossé existait entre les classes spécialisées et les écoles publiques.

Concernant les deux jeunes qui démontrent une estime de soi stable entre la primaire et le CO, on peut s'apercevoir qu'ils ont une mauvaise estime d'eux-mêmes depuis longtemps qui persiste même après leur transition. Quand je les ai questionnés sur leur estime, j'ai pu comprendre qu'ils se dévalorisent constamment et qu'ils ont de la peine à constater leurs progrès. Leur mauvaise estime de soi dure depuis longtemps. En effet, d'après les propos de ces élèves, ils se sont toujours considérés comme étant au-dessous de la moyenne car ils avaient des difficultés spécifiques depuis toujours (difficultés scolaires, troubles, ...). Lors de leur transfert, ils conservent leurs difficultés donc, selon eux, ils restent alors toujours au même niveau (pas d'évolution mais pas non plus de régression).

Et enfin, le jeune adolescent qui déclare avoir gagné un peu d'estime depuis son transfert, explique que ce changement provient de son renforcement en matière de confiance en soi et en ses propres capacités. Cependant, cette augmentation reste moindre car il pense tout de même rester au-dessous de la moyenne.

### 4.4 L'assiduité scolaire des élèves

Ce point répond à la suite de l'hypothèse de recherche n°3. Cette suite permettait d'affirmer qu'une faible estime de soi entraînerait une faible assiduité scolaire.

Les propos des jeunes élèves démontrent clairement que cette hypothèse est confirmée. En effet, les cinq jeunes interviewés expriment un sentiment de démotivation et de désintérêt envers le système scolaire.

Je peux relever que quatre élèves sur cinq trouvent que les cours donnés au CO sont plus durs que ceux donnés en primaire. Ils expliquent qu'ils ont plus de peine à suivre les cours et à rester concentrés tout du long. Ils rajoutent également qu'ils ont de moins bonnes notes qu'en primaire. Le dernier jeune trouve que le CO c'est mieux que la primaire car c'est plus organisé mais le côté difficile ressort également dans ses propos.

Trois élèves sur cinq expriment le souhait voire même le besoin de terminer au plus vite leur école obligatoire afin de commencer soit un apprentissage soit de satisfaire le besoin de s'éloigner des études et du système scolaire normatif. Ce souhait reflète parfaitement le mal-être que vivent les élèves au sein de leur nouvelle école. L'envie de quitter l'établissement scolaire au plus vite exprime également un manque d'engagement et une perte de motivation de la part de ces élèves.

Pour finir, on peut très bien voir le lien fort qu'il existe entre une faible estime de soi et la non-assiduité scolaire. En effet, on peut très bien voir ici que plus l'estime de soi est basse, moins les élèves éprouvent de la motivation à travailler convenablement à l'école. Une mauvaise estime de soi ainsi que le désintérêt peuvent également entraîner une perte de confiance dans le système scolaire ainsi que dans la réussite scolaire.

Au final, on comprend donc bien que le plus important pour les cinq élèves interviewés est d'arriver au bout de leur scolarité et non de la réussir.

## **4.5 Le rôle des éducateurs dans la transition**

Ce dernier sous-point répond à l'hypothèse de recherche n°4. Cette hypothèse avançait que les élèves estimaient ne pas avoir été suffisamment encadrés par les travailleurs sociaux durant le processus de transition.

Les propos des cinq élèves interviewés montrent que la tendance générale prouve que les éducateurs-trices sociaux-les ont un rôle quasi inexistant. En effet, trois élèves sur cinq estiment ne pas avoir été encadrés par les travailleurs sociaux durant le processus de transition. Un élève estime qu'il n'a pas été suffisamment encadré et seulement un seul élève sur les cinq estime avoir été suffisamment encadré et accompagné par son éducateur référent.

Les trois élèves qui estiment ne pas avoir été encadrés par leurs éducateurs-trices, expliquent que lors des démarches entreprises pour leur transfert, les éducateurs et les éducatrices n'avaient par leur mot à dire. L'annonce de leur changement d'école leur a été faite par leur enseignant-e et leur éducateur-trice n'était même pas présent-e



ce jour-là. Ils m'expliquent également qu'ils n'avaient pas un rôle actif au sein de leur transition. Ils rajoutent également que depuis qu'ils ont quitté leur école spécialisée, ils n'ont plus aucun contact avec leurs anciens·ennes éducateurs·trices.

Le jeune qui estime avoir été encadré légèrement par son éducateur référent durant son processus de changement d'école, explique que son éducateur n'avait tout de même pas un rôle très important. En effet, ce jeune m'explique que son éducateur a eu simplement le rôle de le convaincre d'accepter de partir au CO. A partir de l'instant où le jeune accepta, son éducateur n'eut plus son mot à dire durant le processus de transition. Ce jeune précise également que lui non plus, n'a plus aucun contact avec celui-ci depuis qu'il a quitté l'institution.

Et enfin, le jeune qui estime avoir été encadré convenablement par son ancien éducateur référent, est également le même jeune qui a eu le temps d'exprimer ses craintes et d'avoir un espace d'écoute mais également celui qui montre des signes de bonne intégration au sein de sa nouvelle classe au CO. Ce jeune explique que son éducateur a été impliqué dans les démarches concernant son transfert (ex : demi-journées de stage). Ce jeune a encore aujourd'hui régulièrement contact avec son ancien éducateur. Cependant, il est important de noter que l'implication de l'éducateur de ce jeune est un choix et non pas une obligation professionnelle.

Au final, on peut donc constater que les éducateurs·trices sociaux·les ont un rôle vraiment moindre dans les transitions enseignement spécialisé – enseignement ordinaire. Cette situation peut être due au fait que le système scolaire actuel octroie peu de légitimité aux travailleurs·euses sociaux·les. En effet, ils sont très souvent mis·es de côté dans les décisions concernant la scolarisation d'un jeune car pour l'instant, la société considère que l'éducation spécifique et l'éducation scolaire sont deux concepts différents. Le fait qu'aucun éducateur ou qu'aucune éducatrice travaille dans les écoles publiques est un parfait exemple de cette mise à distance. Même si actuellement, des projets pilotes sont mis en place dans d'autres cantons (Vaud, Genève, ...) afin d'introduire des éducateurs·trices sociaux·les, le Valais reste pour l'instant fermé à cette possibilité car il considère que les écoles valaisannes remplissent convenablement leurs rôles.

## 5 Bilan de la recherche

### 5.1 Atteintes des objectifs

Dans cette partie, je vais vérifier si j'ai bien atteint mes objectifs fixés au début de la rédaction de mon Travail de Bachelor (objectifs théoriques, de terrain et personnels). Tout d'abord, mes premiers objectifs théoriques qui consistaient à définir les concepts d'école, d'enseignement spécialisé et de transition ainsi que d'identifier les bases légales entourant ces concepts en Suisse et en Valais, sont tous atteints. En effet, lors de mes recherches, j'ai pu les définir et les contextualiser. Ces définitions et ces bases légales m'ont permis de comprendre le processus de transition d'une école spécialisée vers une école ordinaire en vigueur. De plus, j'ai également rempli mon objectif théorique qui consistait à identifier et à définir les différents outils mis à disposition des professionnels pour engager le processus de transition. Ces outils sont : les procédures d'évaluation standardisées, le projet d'accompagnement individualisé et les quatre critères entraînant des mesures renforcées d'enseignement spécialisé. Et pour finir, mon dernier objectif théorique qui était de définir les concepts d'intégration, d'intégration scolaire, d'estime de soi et d'influence sociale, est également atteint. En effet, lors de ma partie théorique, j'ai eu l'occasion de développer ces concepts en m'appuyant sur des articles scientifiques et sur les propos d'auteurs·es d'ouvrage.

Pour continuer, j'ai également atteint mes objectifs de terrain. En effet, en interviewant cinq élèves ayant réalisé une transition enseignement spécialisé – enseignement ordinaire, j'ai rempli mon premier objectif de terrain qui consistait à recueillir et à saisir le vécu des adolescents ayant subi cette transition. Ces interviews m'ont permis d'identifier les besoins et les attentes exprimés par les adolescents mais également de retracer leur parcours de vie. J'ai également atteint l'objectif visant à saisir le point de vue d'un enseignant·e spécialisé·e sur ce processus en réalisant un entretien exploratoire avec une enseignante spécialisée d'un CO. Et pour finir, réaliser ce travail m'a également permis d'atteindre mon dernier objectif de terrain. Ce dernier objectif était d'identifier les rôles que jouent les travailleurs sociaux dans cette période de transition. Il est vrai que je me suis assez vite rendue compte que dans la théorie, un éducateur devrait avoir un rôle de « passeur » mais que souvent en pratique, ce rôle ne lui était pas ou peu attribué car le système scolaire lui accordait peu de légitimité.

Et pour finir, durant la réalisation de ce Travail de Bachelor, j'ai également pu atteindre mes objectifs personnels. En effet, grâce à l'élaboration de canevas d'entretien destiné aux jeunes élèves mais également aux enseignants·es spécialisés·es, j'ai pu apprendre et mettre en pratique l'organisation d'entretiens semi-directifs. La force des entretiens semi-directifs est de pouvoir laisser une part de liberté aux interviewés tout en les orientant vers des thématiques préalablement établies. Ce travail m'a également permis de développer mes connaissances dans le domaine de l'enseignement spécialisé ainsi que mes connaissances concernant les concepts de transition, d'influence sociale et d'estime de soi des adolescents éprouvant des difficultés.

## 5.2 Réponse à la question de recherche

Grâce à mes recherches théoriques ainsi que grâce à mes découvertes en lien avec mon enquête terrain, je peux maintenant répondre à ma question de recherche. Il est vrai que j'ai découvert que globalement, les enfants et les préadolescents ayant des difficultés d'apprentissage, vivaient leur transition de l'enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire de manière très brutale. En effet, en amont de la transition, les jeunes expliquent ressentir de l'appréhension qui peut se transformer en réelle peur pouvant aboutir parfois sur des comportements de repli sur soi. Durant la transition à proprement parlé, les élèves disent ressentir un sentiment de perte de contrôle sur leur propre vie ainsi qu'un sentiment d'exclusion de la part de leurs nouveaux camarades de classe. J'ai pu également constater que souvent durant le processus, leur estime de soi était touchée. En effet, plusieurs enfants ont manifesté une perte de confiance en eux-mêmes et en leurs capacités suite à leur transition.

De plus, j'ai constaté que souvent les élèves avaient des besoins et des attentes concernant le processus de transition mais que dans la plupart des cas, ils n'avaient pas la possibilité de les exprimer. En effet, lors de mes recherches, j'ai pu constater que les professionnels prenaient rarement le temps de rassurer les jeunes de manière à répondre à leurs multitudes de questions. J'ai pu comprendre durant mes recherches que les besoins principaux des jeunes concernés par la transition étaient : un besoin d'écoute, un besoin de connaître le processus, un besoin d'encadrement et de soutien de la part de leur éducateurs·trices référents·es et enfin tout simplement un besoin de se sentir soutenus et entourés par toutes les personnes intervenantes dans le processus.

Au final, je peux donc avancer que les enfants et préadolescents ayants des difficultés d'apprentissage vivent assez mal leur transition de l'enseignement spécialisé de niveau primaire vers l'enseignement ordinaire de niveau secondaire. En effet, quatre élèves sur les cinq interviewés expliquent que leur transition était dure, brutale et que leur intégration se passe mal et qu'ils ne se sentent pas à leur juste place là où ils se trouvent actuellement. Je peux également relever une baisse d'estime de soi relativement significative chez ces jeunes qui peut attester de la présence ou du développement d'un certain mal-être chez eux.

## 5.3 Limites de la recherche

De par le cadre temporel et dimensionnel de ce travail, la recherche a dû être limitée. En effet, lors de ma partie pratique, j'ai choisi intentionnellement de recueillir le témoignage d'un échantillon restreint d'élèves. Il est vrai que l'enquête de terrain aurait pu être élargie avec notamment une augmentation du nombre de participants dans le but d'obtenir davantage de poids aux constats finaux. Cependant, j'ai donc dû décider d'interviewer et d'analyser les propos d'uniquement cinq élèves afin de respecter les contraintes imposées par la HES-SO Valais/Wallis liées au temps.

## 5.4 Propositions aux professionnels et aux élèves

Suite à la réponse à ma question de recherche qui indiquait que les élèves réalisant une transition de l'enseignement spécialisé à l'enseignement ordinaire, vivaient globalement ce changement de manière négative ; je vais donc essayer de proposer des moyens pouvant inverser cette tendance aux professionnels mais également aux élèves concernés.

Je vais donc commencer par faire des propositions pour les éducateurs-trices qui encadrent ces jeunes. Pour commencer, afin de préparer au mieux les élèves à leur future transition, réaliser régulièrement des entretiens avec le jeune concerné dès le moment où le processus est enclenché. Cela me paraît être une solution indispensable pour préparer l'élève aux réalités qui l'attendent. En effet, j'ai pu constater que les élèves exprimaient un besoin d'écoute et de soutien assez fort. De plus, comme j'ai pu comprendre, les élèves avaient la possibilité de demander des entretiens avec leur référent·e s'ils estimaient en avoir besoin mais ceux-ci ne leur étaient pas imposés. Ces entrevues pourraient donc être le moment approprié pour discuter avec l'élève de ses appréhensions mais également de l'aider à formuler ses attentes et ses éventuels besoins. Je trouve également que le fait que le jeune puisse bénéficier de plusieurs entretiens et non pas uniquement d'un seul ou d'entretiens sur demande, permettra que le jeune se sente encadré et en sécurité. Ces conversations répétées permettront également de laisser le temps aux jeunes d'assimiler la nouvelle et de ne pas seulement répondre à leurs questions de surface mais aussi à celles plus profondes et réfléchies. Ces entrevues répétées avec les éducateurs-trices, sera également le lieu approprié pour travailler sur la coupure du lien. En effet, je trouve qu'il est vraiment important que le jeune et son référent·e puissent bénéficier de temps pour travailler sur la coupure ou la modification du lien qui les unissait. Et enfin, ces entretiens seraient également le moment pour le ou la référent·e de prévenir le jeune sur les difficultés qu'il risque de rencontrer à son entrée au CO mais également de l'aider à développer des stratégies pour y faire face.

Pour continuer, garder un contact régulier avec le jeune après sa transition me semble aussi être une solution pour apporter du soutien et aider le jeune à se sentir bien au sein de sa nouvelle école. En effet, comme j'ai pu le comprendre, ce contact était parfois maintenu mais parfois le jeune se retrouvait complètement lâché par l'institution qu'il fréquentait auparavant. On voit donc bien que ce contact dépend du bon vouloir de l'éducateur-trice et n'est pas inscrit dans le cahier des charges des référents-es. Instaurer des contacts réguliers obligatoires entre le jeune et son ou sa référent·e durant les six premiers mois suivant la transition semble donc être une solution pour aider le jeune dans sa phase d'intégration. Ce contact pourrait être réglementé et instauré au sein des institutions afin que tous les jeunes puissent bénéficier d'un suivi approprié.

Et enfin, pour terminer, les éducateurs-trices pourraient également collaborer de manière plus active avec les enseignants-es du CO. En effet, cette collaboration permettrait au référent·e de poursuivre son suivi de manière plus approfondie et d'avoir

accès à un point de vue différent que celui du jeune. Cet échange permettrait donc d'assurer une certaine continuité et cohérence dans l'accompagnement du jeune.

Pour continuer, je vais maintenant faire des propositions directement aux élèves concernés par la transition enseignement spécialisé – enseignement ordinaire. Premièrement, oser exprimer ses attentes et ses besoins durant le processus est selon moi, une des clés de la réussite. En effet, comme nous l'avons vu au début de ce Travail de Bachelor, il existe souvent une divergence entre les besoins envisagés par les professionnels et les réels besoins des personnes traversant une période de transition. Verbaliser ses réels besoins et ses attentes est la manière la plus simple de contrer les besoins envisagés des professionnels et de se concentrer sur ses réelles attentes. Exprimer ses peurs et ses angoisses et n'avoir aucun filtre permet aux professionnels de réellement agir et de trouver des solutions adaptées. Finalement, il est vraiment important que les jeunes dans cette situation puissent être transparents et n'avoir aucune crainte d'exprimer leurs véritables ressentis. Les non-dits deviennent très vite sujets d'interprétation et il est difficile pour les professionnels de travailler avec des suppositions plutôt que des affirmations.

De plus, adopter des attitudes positives permet de plus facilement s'intégrer au sein d'une nouvelle école. En effet, être ouvert et ne pas se replier sur soi aident les autres élèves à venir vers eux malgré la différence. Il est donc important de ne pas se sentir inférieur aux autres mais de montrer que les élèves ayant vécu cette transition soient satisfaits et heureux d'être là où ils sont. Évidemment, ce n'est pas toujours facile d'adopter cette posture, c'est pourquoi se faire aider par leur ancien·e référent·e ou leur enseignant·e actuel·le peut être un excellent moyen d'y parvenir.

Et pour finir, laisser le temps aux choses de se faire. En effet, lorsque l'on réalise une transition, il faut nécessairement un peu de temps pour que les choses se stabilisent et que de nouvelles habitudes s'installent. Vouloir absolument se sentir intégré au sein de leur nouvelle école dès leur premier jour, n'est pas la bonne attitude à adopter car cela arrive très rarement et peut donc très vite les démotiver.

Et pour terminer, je vais faire une proposition pour les enseignants·es spécialisés·es travaillant au sein des institutions d'enseignement spécialisé. Inclure les éducateurs·trices référents·es des jeunes allant réaliser une transition d'enseignement spécialisé – enseignement ordinaire dans les démarches, semble être une solution pour accompagner de manière plus cohérente les élèves car l'aspect éducatif est, selon moi, autant important que les aspects scolaires. En effet, j'ai pu constater dans mes recherches que les enseignants·es spécialisés·es laissaient peu de marge de manœuvre aux éducateurs·trices. Une étroite collaboration entre ces acteurs permettrait tout d'abord aux jeunes de se sentir correctement encadrés mais aussi d'allier les forces de chacun afin d'accompagner de manière beaucoup plus poussée les élèves dans leur changement d'établissement scolaire mais également dans leur changement de statut d'enseignement.

## 5.5 Auto-évaluation du travail

Globalement, je suis plutôt satisfaite de l'ensemble de mon Travail de Bachelor. Cependant, il est vrai que si je devais le recommencer depuis le début, j'y apporterais quelques modifications.

Tout d'abord, lors de la rédaction de ma partie théorique, je prendrais le temps d'aller m'entretenir avec plusieurs enseignants-es de classes d'observation au CO afin d'obtenir des informations plus poussées. En effet, j'ai réalisé uniquement un entretien exploratoire avec une enseignante spécialisée du CO. Si j'ai choisi de ne pas réaliser d'autres interviews, c'est par faute de temps. Effectivement, j'ai décidé de me concentrer sur le vécu des jeunes et par conséquent de volontairement laisser de côté l'analyse du point de vue des enseignants-es spécialisés-es. Si je devais recommencer ma recherche depuis le début, je m'organiserais mieux afin d'avoir du temps pour réaliser au minimum deux entretiens exploratoires de plus avec des enseignants-es des cycles d'orientation. Ces entretiens supplémentaires m'auraient permis de mieux comprendre l'organisation et le déroulement d'une classe d'observation mais également d'obtenir plus d'informations sur les concepts de mon enquête (ex : estime de soi, assiduité scolaire, ...). La récolte des avis des enseignants-es spécialisés-es m'aurait également permis de comparer les propos des élèves avec ceux donnés par les enseignants-es.

Pour continuer, j'aurais également pris plus de temps pour rédiger mon canevas d'entretien destiné aux jeunes. En effet, lors de mon premier interview avec un jeune concerné par cette transition, j'ai très vite pu remarquer que mes questions étaient parfois trop précises et ne laissaient pas lieu à l'ouverture d'une discussion. Effectivement, mes questions étaient parfois des questions trop fermées et cela nuisait à mon envie de laisser le jeune me raconter son histoire de lui-même. Suite à ce premier interview, j'ai donc dû retravailler mon canevas d'entretien à plusieurs reprises afin de l'adapter au mieux aux capacités des élèves que je rencontrais.

Et pour finir, si je devais recommencer ce travail, j'aurais également pris le temps de réaliser au minimum un entretien exploratoire avec un ou une éducateur·trice social-e. En effet, cet entretien m'aurait permis de questionner celui-ci sur son rôle auprès d'un jeune pendant une transition d'enseignement spécialisé – enseignement ordinaire. Ces réponses m'auraient permis de les comparer avec les opinions des jeunes et par conséquent d'obtenir une analyse plus réelle et poussée de la situation actuelle.

Cependant, je trouve également important de relever les points de ce Travail de Bachelor dont je suis plutôt satisfaite. Je suis vraiment contente de mon analyse des interviews des jeunes car je trouve qu'elle est complète et structurée. L'idée de présenter les propos les plus pertinents des jeunes dans des tableaux, est selon moi, une très bonne idée car cela permet de visualiser l'entretien et de rapidement se faire une idée sur l'état d'esprit du jeune avant et après sa transition. Je trouve également que l'idée d'utiliser des entretiens semi-directifs était une bonne idée car ce format était adapté aux capacités des élèves et leur permettait de conserver une part de liberté dans leurs propos.

## 5.6 Positionnement personnel et professionnel

Je peux affirmer que d'avoir retracer le vécu de jeunes élèves ayant réalisé une transition de l'enseignement spécialisé à l'enseignement ordinaire, m'a énormément appris en tant que personne. En effet, ce travail m'a permis de réaliser qu'une transition était une étape non négligeable dans le parcours de vie d'une personne. Cette découverte me permettra d'être plus attentive aux multiples enjeux qui se jouent durant une transition de vie mais également de faire attention à ne pas généraliser une rupture mais de prendre en compte le concept de subjectivité. Ce travail m'a également permis de prendre conscience de l'importance de l'estime de soi sur notre vie. En effet, chaque individu se nourrit de ses réussites mais également de ses échecs. Ce constat m'a permis en tant que personne de réaliser que l'estime que je me porte, jalonnait mes relations interpersonnelles mais également intergroupes. Il est donc important de cultiver son estime de soi afin de pouvoir se construire et se développer convenablement.

En tant que future travailleuse sociale, j'estime que ce travail m'a été extrêmement bénéfique. En effet, j'ai pu constater que les problématiques touchant la scolarité d'un jeune adolescent étaient primordiales dans le développement social et cognitif de celui-ci. Par conséquent, ce constat me permettra en tant que future éducatrice d'accorder de l'importance à la scolarité des enfants et des adolescents-es que j'accompagnerai. Ce travail m'a également permis de saisir les nombreux enjeux qu'une transition scolaire englobent. Ces découvertes me permettront de mieux accompagner de futurs jeunes dans leur transition. Au final, ce que je retiens le plus c'est que de mon point de vue, si je ne prends pas en compte les aspects scolaires lors de mes interventions, je deviendrai une professionnelle incomplète.

## 6 Conclusion

### 6.1 Ouverture de la recherche

Comme évoqué ci-dessus, les transitions sont des étapes primordiales faisant partie intégrante du processus de développement des enfants et des adolescents-es. Ce développement englobe notamment les concepts de socialisation, la capacité à s'intégrer, la capacité à entrer en relation, les compétences sociales, l'établissement d'une estime de soi, la gestion des émotions et enfin le concept d'attachement. Il serait donc imaginable d'approfondir ce travail de recherche en se posant la question suivante : Quels sont les impacts engendrés par les périodes de transition sur le développement socio-affectif d'un ou d'une adolescent-e ?

De plus, lors de ce travail, nous avons pu constater l'importance du rôle du lien éducatif unissant un jeune à son ou sa éducateur-trice référent-e. En effet, lors de mes interviews, j'ai pu relever que la transition enseignement spécialisé – enseignement



ordinaire se déroulait de manière plus positive lorsque l'éducateur·trice référent·e était pleinement impliqué·e dans le processus. Cette implication permettait au jeune de se sentir plus rassuré et par conséquent d'avoir plus de facilité à s'intégrer au sein de son nouvel environnement. Ce constat me pousse à m'interroger sur la continuité de l'accompagnement éducatif au-delà des murs de l'institution. Voici quelques questions que je me pose sur ce sujet :

- Les éducateurs·trices référents·es d'un jeune ayant réalisé une transition d'enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire, ne devraient-ils pas poursuivre leur accompagnement au-delà de la sortie du jeune de l'institution ?
- Ne devrait-il pas exister une collaboration beaucoup plus poussée entre l'établissement scolaire accueillant un jeune issu de l'enseignement spécialisé et son ancienne institution ?
- Les jeunes traversant une période de transition d'enseignement spécialisé – enseignement ordinaire, ne devraient-ils pas bénéficier de plus de temps afin de travailler de manière plus approfondie sur la coupure du lien existant entre lui-même et son éducateur·trice référent·e ?
- Ce temps supplémentaire permettrait-il aux jeunes de plus facilement tourner la page sur un chapitre de leur vie afin de pouvoir poursuivre leur scolarité et de s'épanouir au sein de leur nouvel environnement ?

Et pour finir, au niveau sociétal, n'y aurait-il pas une prévention imaginable au sein des établissements scolaires accueillant des élèves issus de l'enseignement spécialisé au sujet de l'intégration et de l'estime de soi ? Et si l'idée d'un binôme enseignant-travailleur social se mettait en place ? Des projets pilotes ainsi qu'un soutien étatique pourraient-ils être mis en place pour favoriser la légitimation et les interventions des travailleurs sociaux dans les milieux scolaires ?



<http://www.autismafter16.com/article/03-07-2012/building-transition-plan>



## 7 Références

### 7.1 Bibliographie

CLAES M. (2003), « L'univers social des adolescents », Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 195 pages.

COUSERGUE C. (1999), « Guide de l'intégration scolaire de l'enfant et de l'adolescent handicapés », Paris, Dunod, 288 pages.

DUCLOS G. (2000), « L'estime de soi, un passeport pour la vie », Montréal : Hôpital Sainte Justine, 240 pages.

DURKHEIM E. (2007), « De la division du travail social », Paris, PUF, 360 pages.

DURKHEIM E. (2012), « L'éducation morale », Paris, Presses Universitaires de France, 264 pages.

MUCCHIELLI R. (2004), « La dynamique des groupes : processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes », Issy-les-Moulineaux, ESF, 220 pages.

PAICHELER G. (1991), « Psychologie des influences sociales », Paris, Delachaux et Niestlé, 256 pages.

TREMBLAY P. (2012), « Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques », Bruxelles, De Boeck, 110 pages

WYER-BIFFIGER L. (2010), « L'estime de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage », Saarbrücken, éditions universitaires européennes, 131 pages.

### 7.2 Articles

BLESS, G. (1990), « La scolarisation des élèves ayant des difficultés scolaires : intégration et/ou séparation ? », Martigny, revue l'Educateur n°9

WAHL B. (2001/4), « L'intégration scolaire, une chance pour tous les enfants », Enfances et Psy n°16, 12 pages.

ZITOUIN T. (2002), « Esquisse d'une psychologie de la transition », Education en permanence 1, p.12-15

## 7.3 Sitographie

ACCORD INTERCANTONNAL SUR LA COLLABORATION DANS LE DOMAINE DE LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉ (2007), [PDF], disponible sur <https://www.ge.ch/legislation/accords/doc/0102.pdf>

CONCEPT CANTONAL POUR LA PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE EN VALAIS (2014), [PDF], Disponible sur <https://www.vs.ch/documents/517815/3246003/Concept%20cantonal%20sur%20la%20p%E9dagogie%20sp%E9cialis%E9e%20du%2010%20d%E9cembre%202014/7bf72f6-b96d-4b11-87ef-f2ef48f6839d>

JENDOUBI V. (2002), « Estime de soi et éducation scolaire », [PDF] disponible sur <http://www.comportement.net/publications/estime/estime04.PDF>

LE RAPPORT DU CONGRÈS INTERNATIONAL DE LA SOCIÉTÉ SUISSE POUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (2001), disponible sur <http://www.transitions.ch/>

LOI FÉDÉRALE SUR L'ÉLIMINATION DES INÉGALITÉS FRAPPANT LES PERSONNES HANDICAPÉES (2002), [PDF], disponible sur <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/201701010000/151.3.pdf>

LOI SUR LE CYCLE D'ORIENTATION (2009), [PDF], disponible sur [https://parlement.vs.ch/common/idata/parlement/vos/docs/2009/08/2009.09\\_Cycle%20d'orientation\\_2\\_LOI\\_CE.pdf](https://parlement.vs.ch/common/idata/parlement/vos/docs/2009/08/2009.09_Cycle%20d'orientation_2_LOI_CE.pdf)

LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ DU VALAIS (2016), [PDF], disponible sur <https://www.vs.ch/documents/517815/3246003/Loi%20sur%20l%27enseignement%20sp%E9cialis%E9%20du%2012%20mai%202016/ae8be5d3-8224-49c2-a65e-7ec8dbf92ad8>

LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE (1962), [PDF], disponible sur <http://www.lexfind.ch/dtah/68107/3/400.1.pdf>

ORDONNANCE CONCERNANT LA LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ (2017), [PDF], disponible sur <https://www.vs.ch/documents/517815/3246003/Ordonnance%20concernant%20la%20loi%20sur%20l'enseignement%20sp%E9cialis%E9%20du%2027%20septembre%202017.pdf/d5d1f217-e90f-44b9-8665-00b64a75ecfb?t=.now?long>

SQUILLACI M. (2011), « Troubles du comportement », [PDF] Conférence Congrès Berne, disponible sur [http://csps.ch/bausteine.net/f/8701/Squillaci\\_f.pdf%3Ffd%3D3](http://csps.ch/bausteine.net/f/8701/Squillaci_f.pdf%3Ffd%3D3)

## 8 Annexe

Annexe 1 : Canevas d'entretien enseignant·e spécialisé·e

Annexe 2 : Canevas d'entretien jeunes élèves

Annexe 3 : Exemple lettre pour les cycles d'orientation

Annexe 4 : Exemple lettre pour les parents des élèves

## **Annexe 1 : Canevas d'entretien enseignant·e spécialisé·e**

### **1) Introduction**

1. Accueil, présentation + remerciement du temps accordé
2. Expliquer l'objectif de l'entretien
  - Clair, précis, droit au but et le plus neutre possible
  - Dans le cadre d'un travail de bachelor réalisé pour la HES-SO
  - Questionner le processus de transition, l'intégration et l'estime de soi des élèves réalisant une transition
  - Essayer de poser le plus de questions ouvertes afin de laisser plus parler
3. Expliquer le déroulement de l'entretien
  - Suite de questions sur son expérience => forme de discussion interactives
  - Entretien enregistré sur téléphone (audio uniquement), supprimé dès fin de l'utilité et utilisation de nom d'emprunt par la suite => anonymat garanti
  - Possibilité de ne pas répondre s'il ou elle ne se sent pas de répondre
  - Liberté d'expression et temps d'écoute large

## 2) Interview

Dimensions	Questions de départ	Relances
Processus	Lorsqu'une transition enseignement spécialisé, enseignement ordinaire est envisagée, comment cela se met-il en place ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Jour de stage préalable de l'élève ?</li> <li>○ Entretien avec les parents ?</li> <li>○ Place du travailleur social (éducateur) ?</li> <li>○ Mise en place d'un contexte particulier durant les premières semaines ?</li> <li>○ Implication de l'élève (besoins, peur, ...) ?</li> <li>○ Personnes ressources ?</li> <li>○ Avis sur l'efficacité du processus ?</li> </ul>
Intégration	Comment l'intégration de ces élèves se passe-t'il au sein de la classe ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Plus de difficulté que les autres ?</li> <li>○ Facilité ou non à se faire des amis ?</li> <li>○ Susceptible de subir des moqueries ?</li> <li>○ Compétences et assiduité scolaire ?</li> <li>○ Si constatation d'une mauvaise intégration, mesures à prendre ?</li> </ul>
Estime de soi	Que pouvez-vous dire sur l'estime de soi des élèves issus de l'enseignement spécialisé ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Plus faibles que les autres ?</li> <li>○ Estime de soi et compétences scolaires ?</li> <li>○ Rôle et importance du regard des autres ?</li> <li>○ Lien avec la préparation à la transition ?</li> <li>○ Personne ressource vers qui se tourner ?</li> <li>○ Si constatation faible estime de soi, mesures à prendre ?</li> </ul>
Autres	Avez-vous autres choses de pertinents à rajouter concernant la transition de ces élèves issus de l'enseignement spécialisé ?	

## 3) Conclusion

- S'assurer que j'ai bien toutes les informations que je désirais
- Remerciement et salutations

## Annexe 2 : Canevas d'entretien jeunes élèves

### 1) Introduction

1. Accueil, présentation + remerciement du temps accordé
2. Expliquer l'objectif de l'entretien
  - Clair, précis, droit au but et le plus neutre possible
  - Dans le cadre d'un travail de bachelor réalisé pour la HES-SO
  - Recueillir et retracer le vécu du jeune au sein de son ancienne classe en école spécialisée et sa nouvelle classe au cycle d'orientation
  - Essayer de laisser parler le jeune le plus possible librement et lui poser des questions uniquement en cas de nécessité
3. Expliquer le déroulement de l'entretien
  - Suite de questions sur son vécu => forme de discussion interactive
  - Entretien enregistré sur téléphone (audio uniquement), supprimé dès fin de l'utilité et utilisation de nom d'emprunt par la suite => anonymat garanti
  - Possibilité de ne pas répondre s'il ou elle ne se sent pas de répondre
  - Séparer en 2 parties (ancienne classe et nouvelle classe)
  - Liberté d'expression
  - Temps d'écoute large ce qui veut dire pas de limite de temps
  - Me solliciter lorsque l'élève ne comprend pas ce qui lui est demandé
  - Possibilité de me poser des questions à tout moment

## 2) Interview

Thèmes	Questions de départ	Relances
<b>Processus</b>	Comment ton transfert entre ton ancienne classe et ta nouvelle classe s'est-il déroulé ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Jour de stage préalable ?</li> <li>○ Entretien avec les parents ?</li> <li>○ Place du travailleur social (éducateur) ?</li> <li>○ Mise en place d'un contexte particulier durant les premières semaines ?</li> <li>○ Peurs, besoins ?</li> <li>○ Personnes ressources ?</li> </ul>
<b>Contexte ancienne école</b>	Comment tes journées étaient organisées dans ton ancienne école ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rythme, horaire ?</li> <li>○ Moyen de transport ?</li> <li>○ Rapport à la récréation ?</li> <li>○ Rapport à la punition ?</li> </ul>
<b>Rapport aux autres camarades anc. école</b>	Quelles relations entretenais-tu avec tes camarades de ton ancienne école ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Beaucoup d'amis ou peu ?</li> <li>○ Ambiance de classe ?</li> </ul>
<b>Rapport avec tes anciens professeurs</b>	Quelles relations entretenais-tu avec tes anciens professeurs ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les appréciais-tu ?</li> <li>○ Comment étaient-ils ? (Sympa, strict, ennuyeux, ...)</li> </ul>
<b>Rapport à lui-même</b>	Comment te percevais-tu comme élève ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Motivation ?</li> <li>○ Assiduité scolaire ?</li> <li>○ Plutôt dans la moyenne ou en-dessous ou en dessus ?</li> <li>○ Type d'élève ? (Rigolo, sage, indiscipliné, ...)</li> <li>○ Importance d'être un bon élève ?</li> <li>○ Confiance en toi ?</li> <li>○ Estime de soi ?</li> </ul>
<b>Contexte nouvelle école</b>	Comment tes journées sont organisées maintenant ? Qu'est-ce qui a changé ? Qu'est-ce qui est positif et qu'est-ce qui est négatif ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ À l'aise ou non dans ta nouvelle école ?</li> <li>○ Habituee, pris tes marques ?</li> <li>○ Horaires, rythme ?</li> <li>○ Moyen de transport ?</li> <li>○ Rapport récréation ?</li> <li>○ Rapport punition ?</li> </ul>

<b>Rapport aux autres camarades nouvelle école</b>	Quelles relations entretient-tu avec tes nouveaux camarades ? Qu'est-ce qui a changé ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Amis ?</li> <li>○ Ambiance de classe ?</li> <li>○ Importance de l'amitié ?</li> <li>○ Intégration ?</li> </ul>
<b>Rapport avec tes nouveaux professeurs</b>	Quelles relations entretient-tu avec tes nouveaux professeurs ? Qu'est-ce qui a changé ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les apprécie-tu ?</li> <li>○ Comment sont-ils ? (Stricts, sympa, ...)</li> </ul>
<b>Rapport à lui-même</b>	Comment te perçois-tu maintenant en tant qu'élève ? Qu'est-ce qui a changé ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Motivation ?</li> <li>○ Assiduité scolaire ?</li> <li>○ Dans la moyenne ou pas ?</li> <li>○ Type d'élève ?</li> <li>○ Importance d'être un bon élève ?</li> <li>○ Confiance en soi ?</li> <li>○ Estime de soi ?</li> </ul>
<b>Autres</b>	As-tu autres choses à rajouter concernant ton passage au cycle d'orientation ?	

### 3) Dimensions et indicateurs

Dimensions	Indicateurs
<b>Manque d'espace d'expression</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Manque de possibilité de s'exprimer</li> <li>○ Sentiment d'être lâché vers l'inconnu</li> <li>○ Sentiment de ne pas être encadré</li> <li>○ Rentrer au cycle avec beaucoup d'appréhensions</li> <li>○ Sentiment de mal vivre ce changement</li> <li>○ Sentiment de ne pas être soutenu, écouté et accompagné</li> </ul>
<b>Bonne intégration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Accepté au sein de la classe</li> <li>○ S'est fait de nouveaux amis</li> <li>○ N'a pas peur de s'exprimer librement</li> <li>○ Bonne ambiance de classe</li> <li>○ Ne subit pas de moqueries</li> <li>○ Reste rarement seul</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ N'a pas peur d'être lui-même (ne joue pas un rôle)</li> <li>○ Dispose de moyens adaptés à ses besoins particuliers en matière d'enseignement</li> </ul>
Bonne estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se sent utile</li> <li>○ Se sent à sa place</li> <li>○ Bonne capacité d'adaptation</li> <li>○ Relations amicales harmonieuses</li> <li>○ Optimiste, joie de vivre</li> <li>○ Acceptation de ses limites</li> <li>○ Capacité d'exprimer ses besoins</li> <li>○ Peu voire pas d'apitoiement</li> <li>○ Vision positive des critiques</li> <li>○ Pas besoin d'un besoin excessif d'attention</li> <li>○ Capacité à prendre sur soi</li> <li>○ Très peu susceptible</li> <li>○ Peu d'agressivité</li> <li>○ Un bon niveau physique et mentale</li> <li>○ Non présence d'une peur irrationnelle de l'échec</li> <li>○ Peu angoissé</li> </ul>
Assiduité scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Élève discipliné</li> <li>○ Suit les cours</li> <li>○ A de bonnes notes</li> <li>○ Réalise quotidiennement ses devoirs et leçons</li> <li>○ A conscience de l'importance de la réussite</li> </ul>
Peu de place aux travailleurs sociaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pas de contact avec des travailleurs sociaux</li> <li>○ Pas de possibilité d'avoir contact avec des travailleurs sociaux</li> <li>○ Système qui ne donne pas une marge de manœuvre aux travailleurs sociaux</li> </ul>

#### 4) Conclusion

- 1) S'assurer que le jeune n'ai plus rien à ajouter + toutes les infos récoltées
- 2) Remerciement
- 3) Noter quelques éléments non-verbaux pertinents survenu au cours de l'entretien (ex : jeune renfermé/ouvert durant l'entretien ou jeune a eu beaucoup de difficulté à parler de ...)

## **Annexe 3 : Exemple lettre pour les cycles d'orientation**

Constantin Nadia  
Rue de Ban 7  
3971 Ollon VS  
079 508 47 41

Ollon, le 27 septembre 2018

M. ...  
Directeur du CO de ...

### **Demande d'enquête liée à mon travail de bachelor**

Monsieur, Madame,

Je me présente, je m'appelle Nadia Constantin et je suis une étudiante de 3<sup>ème</sup> année à la HES-SO Valais/Wallis à Sierre. Afin d'obtenir mon bachelor en travail social, je dois réaliser un travail de bachelor sur un thème touchant la sphère du social. Mon choix c'est donc porté sur la problématique suivante : comment les adolescents et préadolescents ayant des difficultés d'apprentissages vivent-ils le passage de l'enseignement spécialisé de niveau primaire vers l'enseignement ordinaire de niveau secondaire ?

En effet, cette thématique m'interpelle et me questionne beaucoup car j'ai notamment déjà eu l'occasion de travailler durant une année scolaire dans une classe spécialisée à l'institut Sainte-Agnès à Sion.

Afin de pouvoir répondre à cette question, il me faut donc interviewer au minimum 4 élèves de 1<sup>ère</sup> année ayant vécu cette situation ainsi que leur enseignant-e du cycle d'orientation (classe d'observation). C'est pourquoi j'aurai donc besoin de votre accord ainsi que de votre soutien lors de ma démarche de récolte d'informations au sein de votre cycle d'orientation si cela est possible évidemment.

Ces interviews seraient évidemment anonymes et adaptés aux compétences des élèves. J'aurai besoin d'environ 20 minutes avec chacun de ces élèves afin de pouvoir poser mes questions et faire un compte rendu de leur vécu (expérience de l'enseignement spécialisé puis début en enseignement ordinaire).

Je suis évidemment à votre entière disposition pour tous renseignements complémentaires ainsi que pour une éventuelle rencontre.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, Monsieur, Madame, mes meilleures salutations,

Constantin Nadia

## Annexe 4 : Exemple lettre pour les parents

Chers parents,

Je me présente, je m'appelle Nadia Constantin et je suis une étudiante de 3<sup>ème</sup> année à la HES-SO Valais/Wallis à Sierre. Afin d'obtenir mon bachelor en travail social, je dois réaliser un travail de bachelor sur un thème touchant la sphère du social. Mon choix c'est donc porté sur la problématique suivante : comment les adolescents et préadolescents ayant des difficultés d'apprentissages vivent-ils la transition de l'enseignement spécialisé de niveau primaire vers l'enseignement ordinaire de niveau secondaire ?

Par conséquent, afin de pouvoir répondre à cette question, j'aimerais avoir la possibilité d'interviewer votre enfant. L'interview durera environ 30 minutes et les questions porteront sur le changement d'école qu'a récemment vécu votre enfant. Évidemment, l'anonymat sera garanti durant la rédaction de mon travail (utilisation de nom d'emprunt).

La date et l'heure de l'interview sont encore à convenir avec l'école de votre enfant et bien évidemment selon la disponibilité de votre enfant si vous consentez à autoriser votre enfant à participer à cette recherche.

N'hésitez pas à me contacter pour tous autres renseignements complémentaires au numéro suivant : 079 508 47 41

Merci d'avance et meilleures salutations,

Constantin Nadia

✂ -----

Nom élève : ..... Prénom : .....

- ☐ Oui, j'autorise mon enfant à participer à cette recherche.  
☐ Non, je n'autorise pas mon enfant à participer à cette recherche.

Remarques éventuelles :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Date, lieu : .....

Signature : .....